

BAB 1

PENGENALAN

Bab ini membicarakan pengenalan kajian yang dijalankan. Perbincangan meliputi pendahuluan bab, latar belakang pembelajaran bahasa dan perkembangan aspek kosa kata kepada strategi pembelajaran kosa kata (SPK), permasalahan kajian yang menghuraikan permasalahan serta rasional berkenaan dengan penyelidikan kajian ini, kerangka teori kajian yang berdasarkan dua model Strategi Pembelajaran Bahasa (SPB) dan Strategi Pembelajaran Kosa Kata (SPK). Selain daripada itu, bab ini juga mengemukakan objektif, persoalan dan hipotesis kajian yang dibentuk selaras dengan kerangka konseptual kajian ini. Di akhir bab pula membicarakan kepentingan dan batasan kajian serta mendefinisikan istilah-istilah yang digunakan dalam kajian ini.

Latar Belakang Kajian

Isu pelajar dan pembelajaran mula mendapat tumpuan sejak lewat tahun 70an seiring dengan konsep pemusatan pelajar yang memfokuskan kepada aspek pelajar dan pembelajaran (Bremner, 1999). Perubahan ini turut mencorakkan fokus penyelidikan pembelajaran bahasa kedua yang mula beralih arah daripada topik pengajaran kepada pembelajaran sehingga lahirnya beberapa konsep strategi pembelajaran (Akbari & Tahririan, 2007). Dengan kata lain, fokus penyelidikan bahasa bukan lagi hanya tertumpu kepada bagaimana pelajar diajar tetapi mula memberi perhatian kepada bagaimana sesuatu bahasa dipelajari.

Perkembangan ini telah membentuk salah satu bidang penyelidikan pembelajaran bahasa yang mendapat perhatian penyelidik dan aktif sejak beberapa tahun kebelakangan ini iaitu strategi pembelajaran bahasa (SPB) (McIntyre, 1994).

Perspektif baharu tentang strategi pembelajaran dan perbezaan individu pelajar mula menjadi fokus dalam bidang penyelidikan bahasa kedua atau asing khususnya di bawah topik SPB (Rubin, 1987). Penyelidikan-penyelidikan SPB secara umumnya membincangkan secara berstruktur mengenai strategi pelajar dalam memahami proses dan bagaimana bahasa kedua atau asing dipelajari.

Perkembangan SPB pada dasarnya adalah berkaitan dengan perkembangan kajian mengenai elemen perbezaan individu pelajar dalam menangani masalah pembelajaran. Perkembangan ini menjadi elemen penting dan memainkan peranan yang besar dalam proses pembelajaran bahasa. Beberapa penyelidik seperti Ellis (1994), McLaughlin (1987), Stern (1983) dan Tarone (1980) telah menjadikan strategi pembelajaran sebagai domain penting dalam penyelidikan pembelajaran bahasa kedua mereka. Dengan kata lain, elemen SPB merupakan domain penting dan tidak boleh dipinggirkan daripada bidang pembelajaran bahasa kedua atau asing.

SPB didapati bukan hanya bermanfaat untuk pembelajaran secara individu malah dapat dikongsi bersama dan didapati berkesan dalam mengurangkan jurang antara pelajar cemerlang bahasa dan pelajar lemah bahasa (Rubin, 1975). Perkembangan ini bukan sahaja dapat meningkatkan pengetahuan pelajar mengenai strategi belajar bahasa tetapi dalam masa yang sama dapat meningkatkan motivasi dan penguasaan mereka (Rubin, Chamot, Harris, & Anderson, 2007). Menurut Celik & Toptas (2010), SPB mengiktiraf strategi dan perbezaan individu dalam pembelajaran bahasa bagi membantu pendidik dan penggubal kurikulum agar lebih sensitif dengan kehendak pelajar. Keseimbangan yang wujud antara pengajaran dan pembelajaran menurut potensi pelajar secara tidak langsung meningkatkan tahap motivasi pelajar. Kesemua ini mengesahkan bahawa dengan pelaksanaan SPB menjadikan pembelajaran bahasa dapat dipermudah dan dipertingkatkan.

Penerokaan strategi individu dalam proses pembelajaran bahasa di bawah skop SPB terus berkembang sehingga terbina satu disiplin ilmu yang berkaitan dengan pembelajaran kosa kata (Anber, 2010). Dalam menentukan strategi mana yang berkesan dalam pembelajaran kosa kata, maka penyelidik telah mengambil pelbagai pendekatan yang berbeza. Penyelidikan-penyelidikan ini bermatlamatkan teknik mengingat kosa kata yang berkesan, membina taksonomi strategi, mengenal pasti strategi pembelajaran kosa kata serta mengkaji beberapa faktor yang mempengaruhi pembelajaran kosa kata (Erten & Williams, 2008). Justeru, kajian-kajian berkenaan pembelajaran kosa kata diteroka sebagai salah satu kemahiran yang perlu dikuasai dalam pembelajaran bahasa.

Aspek pembelajaran kosa kata pernah diberikan perhatian pada awal kurun ke 20, namun pada era 1950an dan 1960an ia mula dipinggirkan akibat dominasi Kaedah Pandang Dengar (audiolingualisme) (Laufer, 2009; Papathanasiou, 2009; Erten & Tekin, 2008; Seal, 1991). Aliran ini berpandangan bahawa penekanan pendekatan ini pada P&P secara induktif yang menyarankan bahawa jika pelajar dapat menyerap struktur asas bahasa terlebih dahulu maka keupayaan mengembangkan kosa kata akan menyusul sendiri. Hal ini demikian kerana mereka menganggap penguasaan kosa kata adalah aspek yang paling mudah dalam P&P bahasa dan tidak perlu diberi lebih perhatian (Nunan, 1991).

Namun, kemunculan semula kaedah komunikatif pada lewat tahun 70an (Nunan, 2001) menyebabkan aspek kosa kata diberi perhatian semula dalam pembelajaran bahasa kedua. Hal ini kerana berdasarkan Pendekatan Natural pada peringkat awal pembelajaran bahasa kedua, pelajar lebih mudah menguasai kosa kata berbanding dengan tatabahasa. Bahkan jika seseorang telah berjaya menguasai kosa kata dengan baik, aspek tersebut boleh dilangkaui dengan merujuk terus kepada makna perkataan. Selain itu, golongan ini cenderung berpendapat bahawa sesiapa yang memiliki jumlah kosa kata yang besar akan dapat berkomunikasi dengan lebih berkesan (Celce-Murcia,

1991). Lewis (2000) pula mengatakan bahawa bagi perbezaan antara pelajar berkemampuan tinggi dan rendah bukan dari segi pengetahuan tatabahasa tetapi penguasaan saiz leksikal seseorang yang mengukur betapa pentingnya pembelajaran kosa kata. Hal ini menyebabkan kepentingan dan perhatian kepada penguasaan kosa kata mula mempengaruhi P&P bahasa kedua atau asing.

Aspek kosa kata dianggap sebagai perkara asas dan utama berbanding aspek linguistik lain. Hal ini kerana aspek kosa kata diletakkan di tahap yang paling atas dalam heirarki proses berkomunikasi dan medium perantaraan berbanding komponen-kompenen utama lain (Pan, 2003; Abd. Aziz, 2000; Asmah Omar, 1984). Faktor leksikal dikenal pasti sebagai sentral mana-mana proses pembelajaran bahasa (Laufer, 1997). Perkara ini turut diakui oleh Hunt & Belglar (2005) dan Tu'aymah (1986) yang menyifatkan bahawa leksikal adalah teras bagi kefahaman dan penggunaan bahasa serta syarat utama untuk menguasai sesuatu bahasa.

Kepentingan aspek kosa kata dilihat lebih menonjol dalam pembelajaran bahasa berbanding aspek linguistik lain terutama tatabahasa. Menurut Murcia (2007), cabaran utama dalam pembelajaran dan penggunaan sesuatu bahasa (sama ada bahasa pertama, kedua atau asing) bukanlah dalam prinsip nahu (sintaksis) tetapi dalam perkara-perkara asas berkenaan dengan leksikal. Pelajar juga didapati akan lebih bermasalah dalam komunikasi jika tidak mempunyai kosa kata yang mencukupi berbanding aspek linguistik lain seperti tatabahasa (Singleton, 1999). Penjelasan mengenai kepentingan aspek ini jelas menunjukkan bahawa tidak wajar faktor kosa kata dikesampingkan dalam pembelajaran bahasa kedua atau asing.

Walau bagaimanapun, menguasai aspek kosa kata merupakan salah satu tugas mencabar yang dihadapi oleh pelajar dalam pembelajaran bahasa kedua atau asing. Isu penguasaan saiz dan pengetahuan kosa kata sering ditimbulkan dalam kajian-kajian lepas. Pelajar bahasa kedua sering dikaitkan dengan masalah penguasaan saiz kosa kata

yang terhad sehingga isu ini dianggap sebagai masalah besar dalam pembelajaran kosa kata (Beaton, Gruneberg, & Ellis, 1995; Wan Hassan, Hakim, Rahim, Noyem, Ibrahim, & Ahmad, 2009). Jelasnya, isu ini akan memberi natijah dan kesan yang negatif kepada pembelajaran bahasa.

Penguasaan saiz kosa kata yang terhad menyebabkan pembelajaran aspek-aspek linguistik yang lain turut terbatas. Kesan daripada kosa kata yang terhad akan menimbulkan banyak masalah yang melibatkan kemahiran bahasa reseptif dan produktif dalam bahasa kedua (Nation, 1990; Laufer, 1986). Di samping itu, isu ini turut menimbulkan masalah kepada penguasaan empat kemahiran utama bahasa. Masalah ini timbul kerana faktor leksikal dikenal pasti mempunyai peranan dalam menguasai kemahiran-kemahiran bahasa iaitu proses mendengar (Miller & Eimas, 1995; VanPatten, 1996, Chang, 2005; Chang & Read, 2006), bertutur (Altman, 1997; de Bot, 1992), membaca (de Bot, Paribakht, & Wesche, 1997; Durgunoglu, 1997) dan menulis (Engber, 1995; Laufer & Nation, 1995). Justeru, usaha-usaha untuk meningkatkan penguasaan bahasa seharusnya bermula dengan memperbaiki P&P aspek kosa kata.

Pelbagai usaha telah dilakukan untuk membantu pelajar dalam mempertingkatkan P&P kosa kata. Sokmen (1997) menegaskan bahawa usaha-usaha yang dijalankan untuk menerokai aspek kosa kata dapat membantu pelajar mempelajari kebanyakan kosa kata yang diperlukan di dalam kelas. Cunningsworth (1995) pula bersetuju bahawa usaha-usaha ini merupakan satu pendekatan hebat dan bermanfaat dalam membantu pelajar. Walau bagaimanapun, kebanyakan kajian-kajian linguistik tradisional lebih menumpukan kepada penerokaan aspek sasaran (apa yang perlu dipelajari) dan produk (apa yang dipelajari) berbanding melihat kepada aspek proses (bagaimana kosa kata dipelajari).

Penerokaan dalam memahami proses pembelajaran kosa kata akhirnya membawa kepada penyelidikan strategi pembelajaran kosa kata (SPK) yang melihat

kepada keberkesanan proses pembelajaran kosa kata. SPK pada asalnya dikenali sebagai salah satu sub strategi SPB namun beberapa penyelidik berpendapat bahawa kepentingan SPK lebih menonjol berbanding SPB dalam mempelajari bahasa kedua (Ahmed, 1989, Schmitt, 1997, Kojic-Sabo & Lightbown, 1999). Bahkan menurut kajian Tomoko & Osamu (2009), strategi untuk kosa kata yang diletakkan di bawah sub strategi SPBnya dilihat sebagai strategi utama yang digunakan oleh pelajar Asian dalam proses pembelajaran bahasa Inggeris. Hal ini menunjukkan kepentingan SPK dalam kalangan pelajar sebagai strategi pilihan yang dapat membantu dalam proses pembelajaran bahasa kedua/asing.

SPK dikenal pasti sebagai satu pendekatan berpusatkan pelajar yang berpotensi untuk menguasai bahasa. Orientasi penyelidikan SPK yang melihat kepada keberkesanan strategi individu dalam pembelajaran kosa kata dapat membantu pelajar dalam membuat pemilihan, pemantauan dan penilaian sendiri. Perkara ini membolehkan pelajar mampu untuk mengaplikasikan strategi proses kognitif bagi menguatkan hubungan di antara strategi dan pencapaian pembelajaran kosa kata (Gu, 2005; Macaro, 2005). Ciri-ciri SPK ini menjadikan ia merupakan pendekatan yang boleh dipelajari dan dikembangkan melalui daya sendiri seorang pelajar.

Bahkan pendedahan SPK yang berterusan serta latihan yang mencukupi menjadikan pelajar dapat mengurus pembelajaran kosa kata dengan baik berbanding kemahiran bahasa yang lain seperti membaca, menulis, bertutur dan mendengar (Schmitt, 2000). Pendedahan SPK yang berterusan akan melahirkan kesedaran dalam diri pelajar mengenai kepentingan pembelajaran kosa kata secara berkesan memandangkan peranan guru dalam bilik darjah adalah terhad. Menurut Swain & Carroll (1987), SPK merupakan satu potensi yang tidak terbatas dan sangat memerlukan pengalaman sendiri. Pendekatan ini dilihat dapat membantu pelajar mengawal sendiri

pembelajaran mereka di samping mereka lebih merasa kebertanggungjawaban terhadap pembelajaran mereka (Nation, 2001; Scharle & Szabo, 2000).

Dapatlah dirumuskan bahawa perkembangan konsep SPK secara keseluruhannya adalah berkaitan dengan usaha mengembangkan potensi, tanggungjawab dan peranan individu pelajar bagi mencapai matlamat pembelajaran kosa kata. Konsep pembelajaran pengaturan sendiri ini secara prinsipnya adalah selari dan bersesuaian dengan konsep perubahan yang ditekankan dalam prinsip pendidikan Islam yang menekankan dan mengiktiraf faktor pendedahan yang diterima oleh seseorang melalui pengajaran, pengalaman dan persekitaran sehingga dapat menghasilkan perubahan dalam bentuk pengetahuan, kemahiran, nilai dan sikap (Azhar & Ab. Halim, 2010). Proses perubahan melalui konsep ini juga selari dengan konsep perubahan yang bermula dalam diri seseorang seperti yang ditegaskan oleh Allah s.w.t dalam Surah *al-Zariyat* (51:21) dan Surah *al-Ra'nd* (13: 11).

Penyelidikan aspek kosa kata Arab di Malaysia telah dimulakan oleh beberapa penyelidik seperti Abdul Rahman (1994), Arsal (1995), Abdul Razak (2004), Che Radiah (2009), Zahriah (2011) dan lain-lain. Pelbagai tema dan aspek mengenai kosa kata Arab telah dikaji dan antaranya ialah sejarah dan statusnya dalam kurikulum, pembinaan senarai kosa kata, serta memori dan mental leksikon. Namun begitu, kajian mengenai SPK masih di peringkat awal kerana belum ada kajian yang menyeluruh berkenaan dengan strategi pembelajaran kosa kata Arab dilakukan di Malaysia berbanding bahasa-bahasa lain terutamanya bahasa Inggeris. Oleh itu, kajian ini dilihat penting untuk melihat SPK bahasa Arab dalam kalangan pelajar sekolah menengah agama.

Pendidikan Bahasa Arab di Malaysia

Bahasa Arab digolongkan dalam rumpun bahasa Semitik (Bright, 1992) yang menjadi bahasa rasmi semua negara-negara Arab dan merupakan antara bahasa utama

dunia di mana lebih 200 juta penutur jati (Gordon, 2005). Ia juga merupakan bahasa al-Quran dan menjadi bahasa penting bagi umat Islam seluruh dunia terutama dalam amalan ibadat mereka (Giselle, 2008). Bahasa Arab di Malaysia merupakan satu bahasa yang tidak dapat dipisahkan daripada kehidupan masyarakat Islam Melayu. Hal ini dapat dilihat daripada beberapa faktor seperti sosial, agama dan bahasa (Zainur Rijal & Rosni, 2007). Kesemua faktor ini telah memperlihatkan kepentingan dan peranan bahasa Arab dalam membentuk jati diri masyarakat Islam Melayu. Maka wajar ia dipertahankan serta diteruskan melalui pelbagai medium dan antara medium yang utama ialah medium pendidikan.

Melalui medium pendidikan, bahasa Arab di Malaysia terus berkembang sejak dari awal sejarah perkembangan dakwah Islam sehinggalah ke hari ini. Perkembangan ini dapat dibuktikan dengan sambutan masyarakat Islam kini terhadap pengajian Islam dan bahasa Arab sama ada di peringkat sekolah mahu pun di peringkat institusi pengajian tinggi yang amat menggalakkan (Marzuki, 2003; Kamarulzaman, 2002). Perkembangan bahasa Arab ini adalah satu perkembangan positif di Malaysia. Bahasa Arab kini tidak lagi hanya dipelajari oleh golongan di peringkat sekolah atau institusi pengajian tinggi sahaja, malah turut mendapat perhatian orang-orang dewasa yang terdiri daripada orang awam dan golongan profesional.

Sejarah Bahasa Arab Dalam Sistem Pendidikan

Pendidikan bahasa Arab di Malaysia yang bermula sejak kedatangan Islam ke Tanah Melayu terus berkembang daripada bentuk tidak formal kepada bentuk formal. Bentuk tidak formal merujuk kepada sistem pendidikan yang diajar kepada masyarakat di masjid-masjid, tidak mempunyai silibus dan buku teks yang tetap dan sebagainya. Daripada bentuk tidak formal ini, pendidikan bahasa Arab terus berkembang sehingga lahirnya ramai tokoh-tokoh Islam yang mampu memahami kitab-kitab *turath* Islam dan menyambung pengajian mereka khususnya di Mekah dan Madinah. Tokoh-tokoh ini

pula kemudiannya mengasaskan institusi pengajian Islam yang berbentuk sistem pondok yang menjadikan bahasa Arab sebagai teras pengajian. Pelajaran bahasa Arab pada peringkat ini berlaku secara tidak menyeluruh hanya menumpukan kepada ilmu-ilmu nahu dan morfologi (Hamdan, 1985) manakala kaedah pengajarannya lebih cenderung kepada kaedah hafalan (Rosnani, 1996).

Menjelang abad ke-20, sistem pondok ini mulai melalui zaman kemerosotan. Namun, perkembangan pengajian Islam dan bahasa Arab terus berkembang melalui madrasah-madrasah pengajian yang ditubuhkan oleh tokoh-tokoh reformasi seperti Tuan Haji Salleh Masri, Syeikh Tahir Jalaludin, Syed Syeikh al-Hadi dan lain-lain (Abdullah, 1989; Talib, 1992). Mereka dipengaruhi oleh tokoh-tokoh reformasi dari Timur Tengah seperti Syeikh Muhammad Abduh dan Jamaludin al-Afghani. Sistem madrasah ini telah menawarkan sukatan pelajaran yang berbeza daripada sistem pondok di mana sukatannya lebih kepada memenuhi tuntutan semasa. Kepelbagaian subjek yang diajar, kaedah penyampaian yang sistematik dan komprehensif, pengelasan tahap-tahap pengajian seperti *i'dadiyyah* (asas), *ibtidaiyyah* (rendah) dan *thanawiyyah* (menengah) di samping dibekalkan buku-buku teks yang berbentuk moden dan diimport terus dari negara Arab menjadikannya satu tarikan kepada masyarakat. Perkembangan ini semakin bertambah baik apabila sukatan pelajarannya mendapat pengiktirafan Universiti al-Azhar, Mesir dan lulusan sistem madrasah boleh menyambung pengajian mereka ke sana bagi mendalami ilmu-ilmu Islam serta bahasa Arab.

Pendidikan bahasa Arab terus mendapat perhatian khususnya pada tahun 70-an, ini berlaku seiring dengan subjek pengetahuan Agama Islam mula diperkenalkan di sekolah-sekolah menengah kebangsaan. Dengan penubuhan Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA) pada tahun 1977, sekolah ini diberi ruang agar pengajaran bahasa Arab dapat diajar dengan lebih menarik di samping sukatan pembelajarannya digubal dan disusun semula mengikut keperluan semasa (Rosni, 2009). Di sini

bermulanya acuan kurikulum bahasa Arab dibentuk bagi memenuhi keperluan semasa yang ditawarkan kepada peringkat sekolah-sekolah menengah di bawah Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM). Kurikulum bahasa Arab ini terus disemak dan digubal mengikut kesesuaian semasa dari masa ke semasa.

Pada tahun 1978, Jawatankuasa Penyelidik Kursus Pengajian SMKA telah meluluskan bahasa Arab dan Pengetahuan Agama Islam Tinggi untuk diajar di SMKA (Mat Noor, 1998). Seterusnya pendidikan bahasa Arab terus berkembang dan mula ditawarkan di Sekolah Agama Rakyat (SAR) di bawah kelolaan pihak swasta dan Sekolah Agama Negeri (SAN) yang di bawah kelolaan kerajaan-kerajaan negeri.

Apabila Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah (KBSM) dilaksanakan, kurikulum bahasa Arab turut digubal semula pada tahun 1981. Natijahnya, subjek bahasa Arab mula ditawarkan pada peringkat sekolah menengah (JAPIM 2007) melalui dua subjek iaitu Bahasa Arab Komunikasi (BAK) dikategorikan sebagai Subjek Tambahan dan Bahasa Arab Tinggi (BAT) pula diletakkan sebagai Subjek Elektif dalam kumpulan Kemanusiaan menurut Peraturan-Peraturan Pendidikan (Kurikulum Kebangsaan) 1977, (JAPIM 2002). Subjek BAK ini ditawarkan kepada murid Tingkatan 1 hingga Tingkatan 5 yang berminat manakala subjek BAT pula ditawarkan kepada murid Tingkatan 4 hingga Tingkatan 5 yang berminat. Namun begitu, BAK menjadi subjek wajib yang mesti dipelajari oleh semua murid Tingkatan 1 hingga Tingkatan 3 di SMKA dan Kelas Aliran Agama (KAA). Begitu juga dengan BAT, ia menjadi subjek yang boleh dipelajari oleh semua murid Tingkatan 4 hingga Tingkatan 5 di SMKA dan KAA. Pada tahun 1991, sukatan bahasa Arab digubal kepada dua sukatan di mana sukatan pelajaran BAT telah digunakan oleh semua sekolah SMKA manakala BAK digunakan di sekolah KAA dan Sekolah Berasrama Penuh (SBP) (Rosni, 2009).

BAK yang ditawarkan bermatlamatkan kepada membolehkan pelajar menguasai kemahiran-kemahiran berbahasa iaitu mendengar, bertutur, membaca, dan menulis

dengan memberi perhatian kepada kemahiran bertutur, menguasai kosa kata dan meningkatkan kepekaan mereka bagi menggunakannya dengan tepat serta meningkatkan penghayatan akhlak mulia dan nilai-nilai murni (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2002e).

Manakala BAT pula bermatlamatkan memberi ruang untuk memartabatkan bahasa Arab sebagai bahasa al-Quran dan bahasa ilmu untuk menguasai maklumat dan kemahiran berbahasa supaya memahami teks dan bahan-bahan rujukan Arab dalam pelbagai situasi serta mampu menggunakannya dengan tepat di samping memperluaskan pengetahuan dan menikmati keindahan berbahasa (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2002f).

Memandangkan keperluan bahasa Arab perlu diajar di peringkat sekolah kebangsaan, KPM telah menerokai pengajaran bahasa Arab di sekolah rendah melalui beberapa projek rintis dalam usaha memperkenalkan bahasa Arab di sekolah rendah pada tahun 1997. Bahasa Arab mula diterima untuk dilaksanakan secara rasmi di sekolah kebangsaan mulai awal tahun 1998 (JAPIM, 2003a; 2003b). Pada tahun 2005, bahasa Arab terus dikukuhkan apabila ia merupakan salah satu subjek yang perlu diajar di peringkat sekolah rendah apabila program j-QAF mula dilaksanakan di 1,221 buah sekolah kebangsaan bermula dengan pelajar tahun satu (Ghazali, 2007). Walaupun bahasa Arab di dalam program j-QAF dilihat sebagai hanya salah satu komponen namun tiga subjek lain iaitu al-Quran, Jawi dan Fardhu Ain dilihat sebagai subjek yang dapat menyumbang kepada memantapkan penguasaan bahasa Arab.

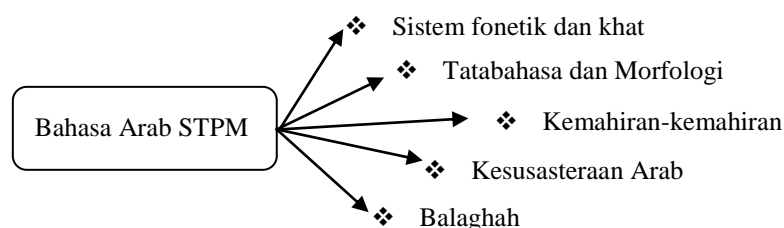
Institusi pendidikan pada masa kini yang menawarkan pengajian bahasa Arab di peringkat persekolahan boleh diklasifikasikan kepada enam jenis berdasarkan kepada sistem pentadbirannya iaitu (Abd. Razak, 2006; Abdul Rahman, 2009):

1. Sekolah agama peringkat menengah di bawah pentadbiran Kementerian Pelajaran seperti Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA), Sekolah

Menengah Agama Persekutuan (SMAP), Kolej Islam Sultan Alam Syah (KISAS) dan Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) yang menawarkan kelas aliran agama (KAA).

2. Sekolah agama di bawah pentadbiran Kerajaan Negeri di peringkat menengah seperti Sekolah Menengah Agama Negeri (SMAN).
3. Sekolah agama di bawah kelolaan Majlis-majlis Agama dan Zakat di peringkat rendah dan menengah,
4. Sekolah agama rakyat yang dibangunkan oleh Lembaga Pengurusan Sekolah (LPS) di peringkat rendah dan menengah.
5. Sekolah agama yang dikendalikan oleh pihak swasta di peringkat rendah dan menengah .
6. Program j-QAF yang melibatkan sekolah rendah di bawah Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) yang melaksanakan model Peluasan Bahasa Arab di sekolah-sekolah rendah semenjak 2005 secara berperingkat-peringkat.

Pendidikan bahasa Arab tidak terhenti hanya di peringkat sekolah menengah dan rendah sahaja malah terus ditawarkan di peringkat pra universiti iaitu di tingkatan enam bawah dan atas untuk peperiksaan Sijil Tinggi Pelajaran Malaysia (STPM). Di peringkat STPM, kesemua komponen subjek bahasa Arab merangkumi sistem fonetik dan khat, tatabahasa dan morfologi Arab, kemahiran-kemahiran bahasa, kesusasteraan Arab dan balaghah yang mana setiap komponen mendukung satu set matlamat dan objektif yang sama. Komponen-komponen subjek bahasa Arab di peringkat STPM ialah seperti yang ditunjukkan dalam rajah 1.1:



Rajah 1. 1 Silibus Bahasa Arab STPM (Majlis Peperiksaan Malaysia 1999)

Di peringkat ini, silibus dan peperiksaan dikelolakan oleh Majlis Peperiksaan Malaysia (MPM). Pada tahun 1999, silibus bahasa Arab di peringkat STPM telah dibuat rombakan dan pengubahsuaian oleh MPM dengan mewujudkan satu jawatankuasa yang dipertanggungjawabkan untuk memantapkan lagi silibus bahasa Arab di peringkat STPM. Beberapa semakan dan penggubalan semula silibus bahasa Arab di peringkat STPM telah dilakukan selain mengubah kandungan silibus, format peperiksaan juga dibuat pindaan bagi memastikan keupayaan dan kemahiran bahasa Arab pelajar.

Berdasarkan perbincangan kronologi perkembangan pendidikan bahasa Arab di peringkat sekolah-sekolah di bawah KPM, dapat disimpulkan bahawa perkembangan bahasa Arab tidak bermula daripada peringkat dasar. Pendidikan bahasa Arab mula diterokai di peringkat atas iaitu di sekolah menengah dan yang terbaru di peringkat rendah dengan pengenalan program jQAF di sekolah kebangsaan. Ini boleh dirujuk dalam Jadual 1.1. Kronologi ini menunjukkan bahawa subjek bahasa Arab lahir dari kesedaran semasa yang menuntut agar ditawarkan di peringkat sekolah-sekolah di bawah KPM.

Penawaran subjek bahasa Arab sewajarnya bermula di peringkat dasar iaitu mulai sekolah rendah memandangkan sejarah pendidikan bahasa Arab bermula sejak daripada sistem pondok dan madrasah telah memulakan asas usaha yang positif. Penawaran yang lewat ini menyebabkan pelajar hanya berpeluang mempelajari bahasa Arab secara mendalam hanya selepas memasuki sekolah menengah. Situasi ini menyebabkan usaha-usaha untuk menguasai perkara asas bahasa Arab seperti aspek kosa kata sejak dari peringkat awal akan mengambil masa kerana terpaksa memberi tumpuan kepada aspek-aspek linguistik lain.

Jadual 1. 1 Kronologi Sejarah Perkembangan Pendidikan Bahasa Arab di Malaysia

Tahun	Kronologi Perkembangan Pendidikan Bahasa Arab di Peringkat Sekolah
1977	Penubuhan Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA)
1978	Bahasa Arab dan Pengetahuan Agama Islam Tinggi telah diluluskan untuk diajar di SMKA
1981	Subjek Bahasa Arab Komunikasi (BAK) dan Bahasa Arab Tinggi (BAT) telah diperkenalkan.
1991	Sukatan pelajaran BAT telah digunakan oleh semua sekolah SMKA manakala BAK digunakan di sekolah Kelas Aliran Agama (KAA) dan Sekolah Berasrama penuh (SBP)
1997	KPM telah menerokai pengajaran bahasa Arab di sekolah rendah.
1998	Bahasa Arab mula diterima untuk dilaksanakan secara rasmi di sekolah kebangsaan .
2005	Bahasa Arab sebagai salah satu subjek yang perlu diajar di peringkat sekolah rendah apabila program j-QAF mula dilaksanakan di 1,221 buah sekolah.

Selain itu, penawaran bahasa Arab yang lewat menyebabkan pelajar tidak dapat memiliki perbendaharaan kosa kata yang mencukupi dan memahami penggunaannya dengan baik. Aspek kosa kata yang dikenali sebagai unit asas dalam pembelajaran bahasa memerlukan masa yang panjang dan berperingkat untuk dikuasai dengan baik. Menurut Tu'aymah (1998), pelajar tidak perlu memiliki jumlah kosa kata yang banyak sekali gus dalam satu tempoh masa tetapi cukup sekadar 7 atau 10 perkataan dipelajari setiap kali masa pembelajaran. Dasar pembelajaran kosa kata yang baik juga perlu mengambil kira aspek *tadarruj* (berperingkat) khususnya aspek pemilihan dan penentuan kosa kata yang perlu berdasarkan kepada peringkat pengajian (Mat Taib, 2005). Kenyataan ini menunjukkan bahawa penguasaan aspek kosa kata perlu bermula sejak daripada peringkat awal persekolahan.

Aspek kosa kata bahasa Arab dalam pembelajaran bahasa kedua didapati mempunyai sudut kerumitan tersendiri (al-Suwairekh, 2010) dan diakui sebagai aspek yang sukar dalam pembelajaran bahasa Arab (al-Batal, 2006; Ryding, 2006). Menurut Muhammad Rozman (2003), 60 peratus daripada responden kajiannya mengakui bahawa ciri-ciri kosa kata Arab adalah rumit dan kompleks. Kerumitan ini diakui kerana terdapat beberapa perbezaan ketara antara kedua-dua bahasa iaitu antara bahasa Arab dan bahasa Melayu. Hal ini disokong oleh Asma' (2007) yang mengatakan bahawa

bahasa Arab berbeza dengan bahasa Melayu dan kebanyakan bahasa lain menyebabkan ia agak sukar. Berdasarkan perbezaan dan kesukaran sedia ada, seharusnya aspek kosa kata bahasa Arab diberi penekanan sejak di peringkat sekolah rendah bagi menonjolkan aspek perbezaan antara kedua-dua bahasa seterusnya memudahkan pembelajaran mereka.

Aspek kosa kata perlu diberi penekanan dalam pembelajaran bahasa Arab sejajar dengan anjakan baharu abad ke 21 iaitu aspek kosa kata sebagai peranan utama (*central role*) dalam pemerolehan bahasa kedua (Schmitt & McCarthy, 1997). Berdasarkan Huraian Sukatan Pelajaran (HSP) Bahasa Arab melalui KBSR dan KBSM, objektif P&P bahasa Arab meletakkan matlamat untuk membolehkan pelajar menguasai aspek kosa kata bahasa Arab dengan baik. Matlamat ini memberi penekanan kepada aspek saiz (jumlah) dan penggunaan kosa kata dengan penggunaan yang tepat.

Justeru, usaha-usaha meletakkan kembali aspek kosa kata bahasa Arab di tempatnya seiring dengan keperluan dan perkembangan semasa adalah perlu. Penekanan kepada aspek ini juga dapat mengelakkan berlaku ketidakseimbangan dengan aspek-aspek linguistik yang lain dan kemahiran-kemahiran bahasa selain dapat memastikan memenuhi objektif penguasaan kosa kata bahasa Arab dalam sukatan pelajaran bahasa Arab yang digariskan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia.

Permasalahan Kajian

Berdasarkan kajian-kajian lepas berkenaan dengan penguasaan kosa kata bahasa Arab, rata-rata melaporkan tentang kelemahan pelajar terhadap penguasaan kosa kata bahasa Arab. Kajian Sohair (1990), Che' Pee (1991), Wan Mohd Abrisam (2002), Saifuddin (2002), Azhar, Ahmad Kilani, & Sulaiman Shakib (2003) dan Rahim (2009) mendapati bahawa saiz kosa kata pelajar adalah terhad dan lemah dalam penggunaan kosa kata bahasa Arab. Berdasarkan kronologi tahun penyelidikan mereka, kelemahan ini didapati berterusan dari masa ke semasa menyebabkan isu penguasaan kosa kata

bahasa Arab bukan satu isu kecil dan remeh. Perkara ini sudah pasti tidak berlaku secara tiba-tiba di peringkat tinggi tetapi merupakan masalah yang bermula dan dibawa sejak di peringkat rendah.

Bahagian Pendidikan Islam, Kementerian Pendidikan Malaysia (1994) pernah mengenal pasti masalah dan kesukaran yang melibatkan aspek kosa kata bahasa Arab di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA) khususnya, antaranya kurang usaha bersepadu yang terancang dalam kajian mengenai pendekatan yang berkesan terhadap P&P kosa kata bahasa Arab. Begitu juga dengan laporan Peperiksaan Penilaian Menengah Rendah (PMR) 1995 (JAPIM 1996) menyatakan bahawa antara kelemahan pelajar dalam kertas mata pelajaran Bahasa Arab Komunikasi PMR ialah pemahaman tentang makna kosa kata yang rendah.

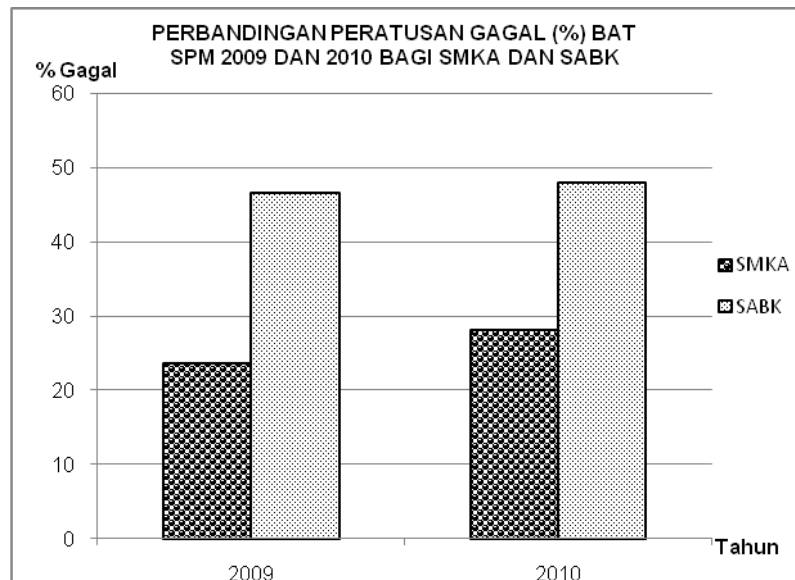
Kelemahan aspek kosa kata yang dihadapi oleh pelajar di peringkat sekolah turut dihadapi sebahagian besar pelajar di peringkat pengajian tinggi. Pelajar dikesan menghadapi masalah yang sama dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab iaitu masalah saiz kosa kata yang terhad serta pengetahuannya. Kenyataan ini dibuktikan dengan kajian Ab. Rahim (1994); Ishak (1993); Osman (1990), dan Zulqarnain & Zamri (1990) yang mendapati bahawa pelajar baru yang mendaftar untuk pengajian Ijazah Sarjana Muda Pengajian Islam hanya mampu menguasai 500 hingga 1000 kosa kata bahasa Arab. Tahap penguasaan ini masih lagi jauh daripada objektif Sukatan Pelajaran bahasa Arab yang menyasarkan penguasaan jumlah kosa kata sebanyak 2000 di peringkat menengah rendah dan 3000 di peringkat menengah atas.

Selain itu, pelajar juga didapati menghadapi masalah dalam penguasaan pemahaman dan penggunaan kosa kata. Menurut Muhammad Rozman (2003) pula dalam kajiannya mendapati bahawa 70 peratus pelajar UiTM bermasalah dalam aspek kosa kata bahasa Arab. Begitu juga dengan kajian Abdul Halim & Che Radiah (2007) dan Mat Taib (2008), pelajar didapati menghadapi kesukaran dalam pembelajaran kosa

kata Arab terutama yang melibatkan aspek morfologi seperti perkembangan perkataan (*isytiq'Éq*) serta kolokasi yang melibatkan huruf, kata nama dan kata kerja.

Penguasaan aspek kosa kata bahasa Arab yang lemah dibuktikan lagi dengan kekurangan penggunaan kamus dalam kalangan pelajar. Kajian Mustafa (1994), Norma (2003), Syakirah (2004) dan Ghazali Yusri (2012) mendapati bahawa pelajar didapati kurang menggunakan kamus dalam pembelajaran bahasa Arab. Dalam hal penggunaan kamus, Tu'aymah (1986) menegaskan bahawa pelajar perlu memanfaatkan penggunaan kamus sebagai bahan pembelajaran dalam mempelajari kosa kata bahasa Arab. Lebih-lebih lagi, penggunaan kamus bagi tujuan penguasaan kosa kata merupakan salah satu objektif Bahasa Arab Komunikasi (BAK) (Rosni, 2009). Tidak hairanlah jika dapatan kajian menunjukkan bahawa pelajar lemah dalam penguasaan kosa kata bahasa Arab apabila kamus yang dikatakan sebagai sumber utama untuk mempelajari aspek kosa kata ditinggirkan.

Data daripada analisis keputusan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) pada tahun 2009 dan 2010 bagi SMKA dan SABK menunjukkan peningkatan peratusan gagal bagi subjek Bahasa Arab Tinggi (BAT). Pada tahun 2009, peratus pelajar yang memperoleh gred D, E dan F adalah sebanyak 23.6 peratus (1527 orang). Pada tahun 2010, peratus pelajar yang memperoleh gred D, E dan F meningkat iaitu sebanyak 28.0 peratus (1809 orang). Situasi yang sama juga berlaku di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK). Pada tahun 2009, peratus pelajar mendapat gred D, E dan F sebanyak 46.45 peratus (2699 orang). Manakala pada tahun 2010, peratus pelajar memperoleh gred D, E dan F sebanyak 47.87 peratus (2820 orang). Rajah 1.2 menunjukkan perbandingan peratusan gagal BAT bagi subjek SPM bagi SMKA dan SABK pada tahun 2009 dan 2010.



Rajah 1. 2 Perbandingan Peratusan Gagal BAT Bagi Subjek SPM Bagi SMKA Dan SABK Pada Tahun 2009 Dan 2010.

Data analisis peperiksaan Sijil Tinggi Pelajaran Malaysia (STPM) pula menunjukkan peratus pelajar yang gagal pada tahun 2010 dalam subjek bahasa Arab adalah lebih besar berbanding pelajar yang lulus iaitu sebanyak 52.8% berbanding pelajar yang lulus iaitu 47.2 %. Mengikut statistik yang dikeluarkan oleh Bahagian Pendidikan Islam (BPI), seramai 191 orang mendapat gred F iaitu gagal daripada 873 orang yang mengambil subjek BA dalam STPM pada tahun 2010 (Laporan BPI 2010). Manakala peratus lulus bagi calon-calon STPM daripada SABK dalam subjek bahasa Arab adalah terendah berbanding subjek agama yang lain seperti Syariah dan Usuluddin yang masing-masing mendapat peratusan lulus sebanyak 80.9% dan 67.6% (BPI 2010) dan paling rendah berbanding subjek-subjek lain yang diambil iaitu Pengajian Am, Sejarah, Ekonomi, Bahasa Melayu dan lain-lain. Berdasarkan laporan keputusan peperiksaan utama menunjukkan bahawa berlakunya kemerosotan prestasi peperiksaan bagi subjek Bahasa Arab di peringkat sekolah.

Situasi ini memberi gambaran jelas mengenai kelemahan pelajar dalam subjek bahasa Arab. Salah satu faktor kelemahan pelajar menguasai bahasa Arab ialah

kekurangan kosa kata dan masalah penguasaan kosa kata pelajar (Hassan Basri, 1994; Hamzah, 1997; Zawawi, Mohd Sukki, & Abd Raof, 2005). Menurut Fan (2003), fenomena kekurangan kosa kata ini telah sering ditegaskan oleh penyelidik dan pendidik sebagai faktor kepada prestasi pelajar yang tidak memuaskan dalam peperiksaan. Justeru, adalah wajar dua domain ini iaitu 'kosa kata' dan 'pelajar' diterokai bagi mengatasi kemerosotan prestasi peperiksaan utama dalam subjek bahasa Arab serta kelemahan pelajar terhadap penguasaan bahasa Arab.

Penyelidikan mengenai aspek kosa kata telah berkembang di dunia melibatkan pelbagai penerokaan aspek kosa kata terhadap bahasa-bahasa utama dunia seperti bahasa Inggeris, Jerman, China, Jepun dan sebagainya. Perkembangan penyelidikan ini telah menyentuh pelbagai konteks bermula daripada isu masalah sasaran, produk dan akhirnya kepada proses. Namun begitu, aspek kosa kata bahasa Arab di dunia (Ryding, 2006; al-Batal, 2006) amnya dan di Malaysia (Hasan Basri, 1994; Jusoh, 1995, Che Radiah & Norhayuza, 2011) khasnya kurang mendapat perhatian. Kekurangan ini menyebabkan penerokaan terhadap aspek kosa kata agak perlahan akibat daripada kekurangan data dan maklumat.

Dalam konteks pendidikan bahasa Arab di Malaysia, kebanyakan kajian lepas mengenai aspek pembelajaran kosa kata lebih menumpukan kepada sekitar masalah sasaran (apa yang perlu dipelajari) dan produk (apa yang dipelajari). Hal ini dapat dilihat dalam beberapa kajian lepas mengenai kosa kata Arab seperti senarai kosa kata (Abdul Rahman, 1994), pembelajaran melalui kata serapan (Abdul Razak, 2004), analisis kelemahan dan kesilapan kosa kata pelajar (Che Radiah, 2009) serta perbandingan antara jenis kosa kata (Zahriah, 2011). Dalam hal ini, aspek proses (bagaimana kosa kata dipelajari) dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab didapati masih ketinggalan berbanding bahasa Inggeris khususnya kajian-kajian yang melibatkan SPK. Isu ini juga termasuk dalam aspek yang dicadangkan agar perlu diterokai oleh

sarjana bahasa Arab (Che Radiah & Norhayuza, 2011). Penerokaan SPK bahasa Arab seharusnya lebih memainkan peranan dalam memahami bagaimana proses pembelajaran kosa kata itu berlaku.

Isu jumlah atau saiz kosa kata bahasa Arab memerlukan penilaian secara empirikal bagi mengukur atau menganggar jumlah (saiz) kosa kata yang dikuasai. Penilaian ini penting bagi memastikan objektif khusus penguasaan jumlah kosa kata yang dinyatakan di dalam sukatan pelajaran dapat dinilai dengan lebih tepat. Penilaian saiz kosa kata bahasa Arab di Malaysia secara empirikal tidak diberi penekanan. Tambahan pula, P&P kosa kata bahasa Arab masih lagi dipersoalkan terutama mengenai asas pemilihan kosa kata yang tidak berdasarkan kaedah ilmiah tertentu (Mat Taib, 2005). Lazimnya, kelemahan kosa kata pelajar dinilai melalui pencapaian berbahasa mereka dan sekiranya cemerlang maka hasilnya pelajar dikatakan memiliki kosa kata yang mencukupi dan jika lemah hasilnya adalah sebaliknya.

Dunia P&P bahasa mula melihat kepada pendekatan komunikatif sebagai jalan penyelesaian kepada kelemahan bahasa Arab dalam kalangan pelajar (Nik Mohd Rahimi, 1998; Zawawi & Muhammad Azhar, 2005, Mat Taib, 2005; Rosni, 2009). Penyelidik cuba melihat pendekatan baru dan terkini yang lebih berkesan dan sesuai berbanding pendekatan-pendekatan lama seperti kaedah nahu terjemahan. Pendekatan ini cuba menerokai dan mengiktiraf strategi pelajar mempelajari bahasa. Namun, situasi sebaliknya berlaku dalam konteks pendekatan P&P kosa kata bahasa Arab. Penggunaan pendekatan yang tidak mengambil kira pengetahuan sedia ada pelajar menjadi salah satu faktor kelemahan pelajar dalam memahami kosa kata dalam teks (Nik Mohd Rahimi & Kamarulzaman, 1999) dan menyebabkan pelajar mudah bosan dan jemu (Kamilah, 2000).

Kebanyakan penyelidik sering menekankan kepada empat kemahiran utama bahasa dalam pembelajaran bahasa. Penyelidik seolah-olah terlepas pandang mengenai

kepentingan aspek kosa kata dalam pembelajaran bahasa. Pengabaian ini menyebabkan P&P kosa kata di dalam kelas sebahagian besar berlaku secara implisit dan bersifat sampingan seperti pembelajaran kosa kata melalui pembacaan (Fan, 2003; Catalan, 2003, al-Shuwairekh, 2001). Lebih malang lagi, pembelajaran kosa kata sebahagian besarnya dipelajari secara ad hoc tanpa aktiviti P&P yang terancang (Catalan, 2003). Menurut Mat Taib (2005), aspek kosa kata bahasa Arab di Malaysia perlu diberi penekanan agar lebih terancang aktiviti P&P nya. Pendekatan implisit dan secara ad hoc dalam P&P kosa kata dengan mengesampingkan pendekatan eksplisit akan membawa kepada kekurangan pengetahuan mengenai kosa kata dalam kalangan pelajar.

Dalam situasi pembelajaran bahasa Arab di Malaysia, aktiviti P&P kosa kata adalah terhad di dalam kelas sahaja. Pelajar tidak mempunyai banyak pilihan untuk melakukan aktiviti P&P di luar kelas bagi tujuan pengayaan kosa kata. Faktor kesukaran mendapat bahan bacaan luar serta situasi yang tidak membantu untuk berinteraksi dengan penutur jati, maka P&P kosa kata secara eksplisit harus diutamakan (Che Radiah & Norhayuza, 2011). Pelajar perlu didedahkan dan dibekalkan dengan latihan-latihan strategi pembelajaran agar pelajar lebih bermotivasi dan sendiri dalam mempelajari kosa kata di dalam dan di luar kelas. Pendedahan kepada pembelajaran kosa kata secara eksplisit dapat membantu pelajar menguasai aspek ini dengan lebih baik.

Walaupun kajian-kajian terdahulu banyak memfokuskan untuk membangunkan kecekapan leksikal, namun kajian-kajian tersebut tidak dianggap menilai penggunaan SPK mengikut kepelbagaian tahap penguasaan saiz. Berdasarkan kesenjangan ini, kajian ini cuba untuk mengenal pasti kepenggunaan SPK dalam kalangan pelajar sekolah menengah agama berdasarkan tahap penguasaan saiz kosa kata. Permasalahan-permasalahan yang telah dibincangkan iaitu kelemahan penguasaan aspek kosa kata bahasa Arab dan pengabaiannya, isu kekurangan penyelidikan aspek kosa kata

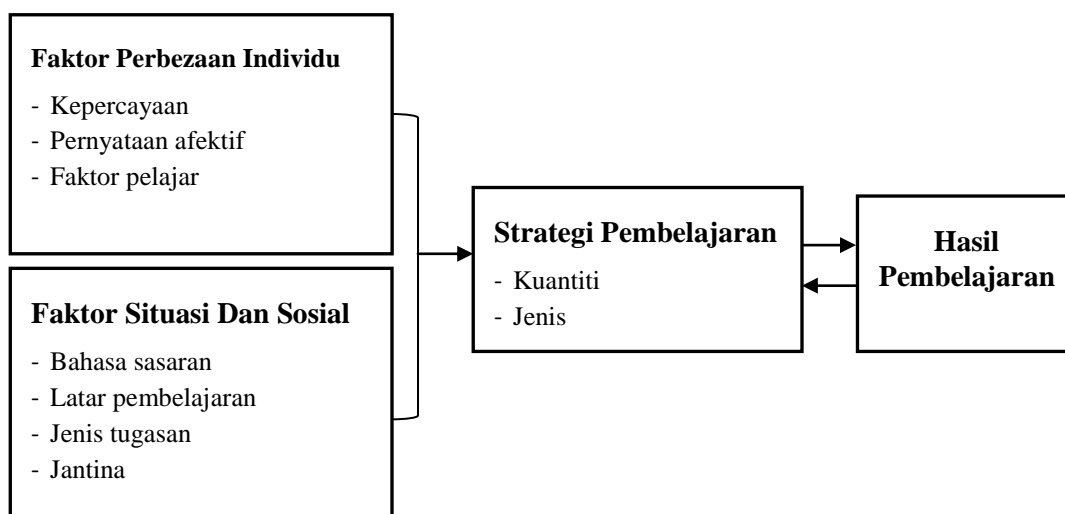
khususnya SPK dan pendekatan P&P aspek kosa kata yang bersifat tradisional dan hanya mengutamakan implisit adalah merupakan sebahagian daripada faktor-faktor utama yang membawa kepada kajian ini.

Kerangka Konseptual

Model kajian yang diadaptasikan untuk kajian ini adalah berdasarkan dua model utama iaitu: 1) Model Pemerolehan Bahasa Kedua Ellis (1990) dan 2) Model klasifikasi Strategi Pembelajaran kosa kata Schmitt (1997). Dalam kerangka konseptual kajian ini, dinyatakan secara ringkas mengenai klasifikasi yang membentuk kerangka teori ini:

Model Pemerolehan Bahasa Kedua Ellis (1990, 1994)

Model Pemerolehan Bahasa Kedua Ellis adalah model yang kerap digunakan dalam kalangan para penyelidik SPB di Malaysia antaranya Mohamed Amin (1996), Faizahani (2002), Punithavalli (2003), Zamri (2004) dan Kamarul Shukri (2009). Sementara itu, model ini juga kerap digunakan dalam penyelidikan SPK antaranya al-Shuwairekh (2001) dan Tuluhong (2006). Pemilihan model ini adalah bersesuaian dengan kajian kerana ia bersifat praktikal, komprehensif dan merangkumi domain utama yang mempengaruhi proses pembelajaran dan seterusnya membawa kepada hasilnya.



Rajah 1. 3 Model Pemerolehan Bahasa Kedua Ellis (1990,1994)

Model ini terdiri daripada faktor situasi, input linguistik, perbezaan individu, proses belajar dan output linguistik. Sebelum Ellis, beberapa penyelidik seperti O' Malley & Chamot (1985); Ehrnman (1989); Parry & Stanfield (1990) telah mencadangkan beberapa pemboleh ubah yang berbeza mempengaruhi strategi pembelajaran. Namun Ellis telah cuba mengkategorikan pemboleh ubah kepada dua faktor utama iaitu faktor situasi & sosial dan faktor perbezaan individu.

Menurut Ellis (1990), faktor situasi yang merangkumi latar belakang pembelajaran semula jadi dan di dalam kelas akan mempengaruhi input linguistik dan strategi yang bakal digunakan oleh pelajar. Kemudian faktor situasi bersama input linguistik akan membentuk persekitaran linguistik di mana pembelajaran bahasa itu berlaku. Perbezaan individu pula akan membantu mengenal pasti kuantiti dan kualiti input dan mempengaruhi strategi pelajar serta cara pembelajaran bahasa. Proses pelajar akan berlaku sama ada secara kognitif atau linguistik. Oleh itu hubungan di antara proses pelajar dan input merupakan hubungan interaktif. Seterusnya strategi pelajar akan menghasilkan output linguistik yang sentiasa berkembang mengikut pengalaman bahasa pelajar.

Kemudian Ellis (1994) telah menambah baik model tersebut dengan menjelaskan elemen-elemen yang terdapat pada kedua-dua komponen utama di atas (lihat Rajah 1.3). Faktor situasi dan sosial meliputi elemen bahasa yang dipelajari, latar pembelajaran, jenis tugas dan jantina. Manakala perbezaan individu pula merangkumi kepercayaan dan tanggapan pelajar terhadap bahasa, pernyataan afektif, faktor pelajar (mis. motivasi, umur dan personaliti) dan pengalaman pembelajaran.

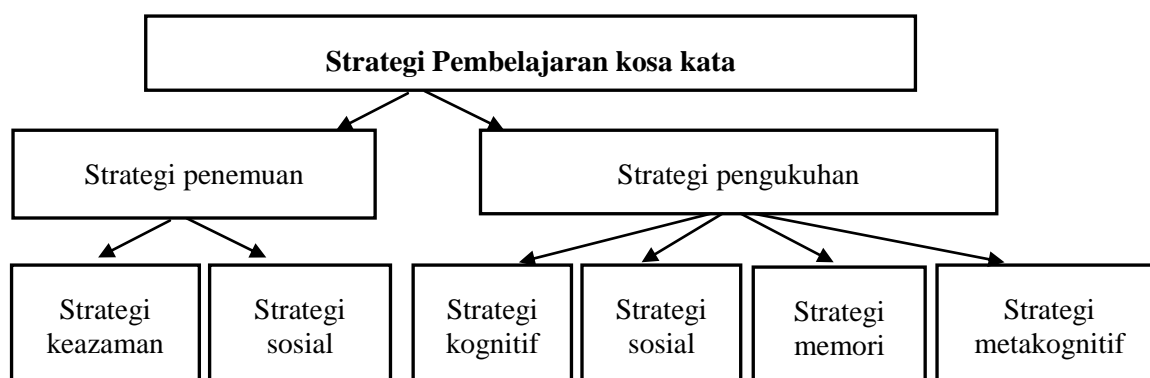
Justeru, beberapa faktor perbezaan individu (tahap pencapaian bahasa Arab) serta faktor situasi dan sosial (tempoh pembelajaran, jumlah pendapatan dan tahap pendidikan keluarga) diambil kira sebagai pemboleh ubah dalam kajian ini. Secara

umumnya, ia menjelaskan bahawa faktor situasi dan sosial bersama dengan faktor perbezaan individu akan memberi kesan kepada pemilihan dan penggunaan strategi.

Pengkaji telah mengambil kira faktor-faktor tersebut dalam kerangka konseptual hasil modifikasi dari model Ellis (1990, 1994) dan Mohamed Amin (1996) bagi menyesuaikan dengan tujuan kajian. Pemilihan faktor-faktor ini juga berdasarkan kajian-kajian lepas berkaitan dengan SPK dan SPB seperti al-Suwaireikh (2001), Tuluhong (2006) dan Kamarul Shukri (2009) yang hanya memilih beberapa faktor-faktor sahaja untuk disesuaikan dengan tujuan serta kondisi responden.

Model Klasifikasi Strategi Pembelajaran Kosa Kata Schmitt (1997)

Klasifikasi SPK Schmitt memperlihatkan pelbagai aspek pembelajaran kosa kata dan analisis pemerolehan kosa kata daripada peringkat pertama iaitu ketika menemui leksikal baru sehingga kepada kecekapan menggunakannya. Selanjutnya, klasifikasi ini memperlihatkan juga kedua-dua aspek iaitu pemahaman dan produksi. Sistem ini berdasarkan perbezaan penemuan dan pengukuhan. Model klasifikasi Schmitt dapat dilihat dalam Rajah 1.4 di bawah:



Rajah 1. 4 Model Klasifikasi Strategi Pembelajaran Kosa Kata Schmitt (1997)

Schmitt mengklasifikasikan SPK kepada dua kumpulan utama iaitu: 1) strategi penemuan iaitu yang melibatkan pembelajaran maksud perkataan baharu dan 2) strategi

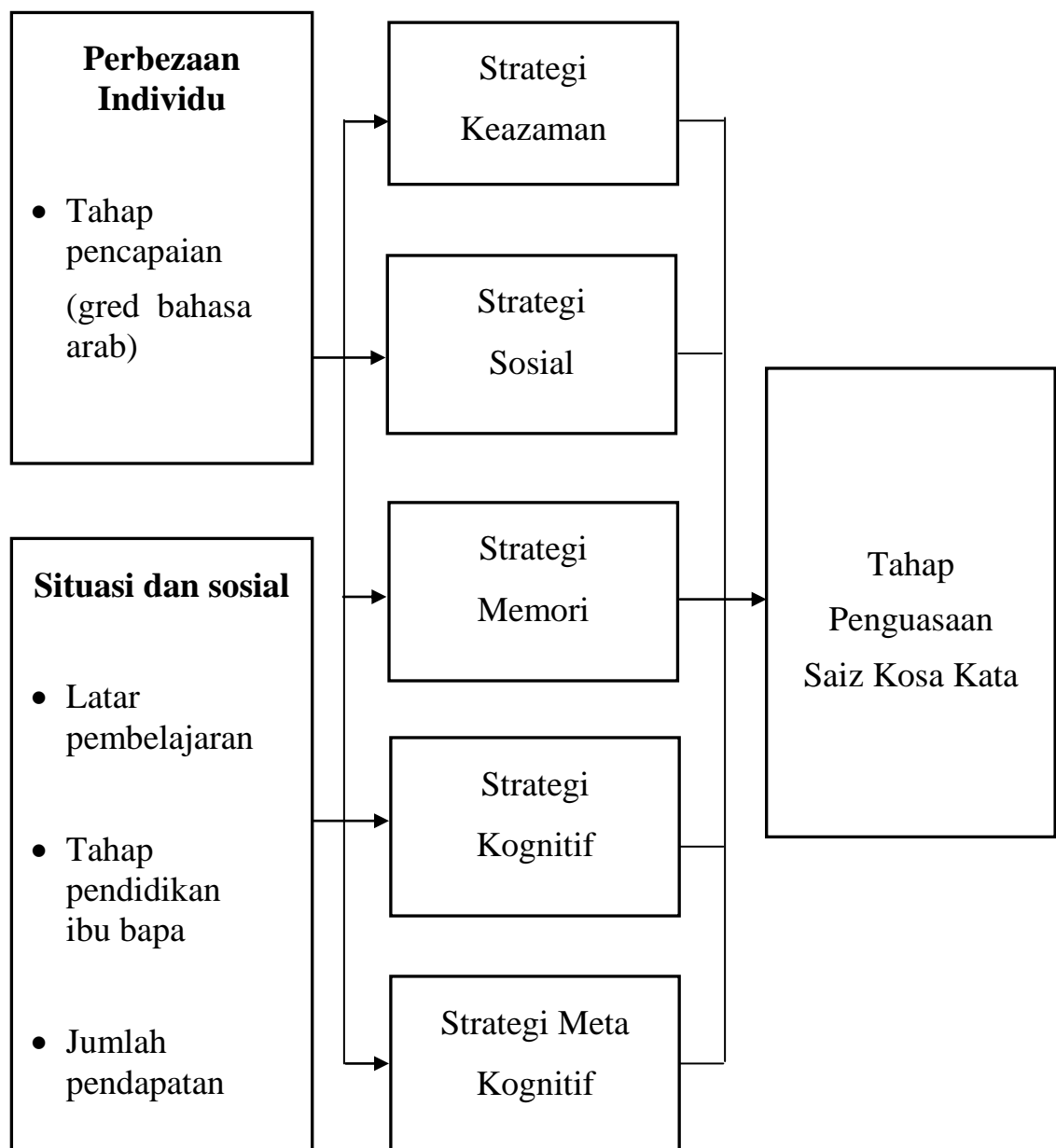
pengukuhan yang melibatkan belajar dan mengingat maksud perkataan yang sudah diketahui.

Dua kumpulan strategi ini serupa dengan perbezaan antara peningkatan kosa kata dan mengukuhkan kosa kata oleh Nation (2000). Peningkatan kosa kata membawa makna memperkenalkan kepada pelajar perkataan baharu dan memulakan pembelajaran mereka manakala mengukuhkan kosa kata bermaksud membina dan menguatkan pengetahuan awal ini. Di bawah kedua-dua kumpulan strategi ini, terdapat lapisan kedua sebagai tambahan kepada kedua-dua kumpulan strategi utama iaitu keazaman, sosial, memori, kognitif, dan meta kognitif.

Kerangka taksonomi ini kerap digunakan penyelidik dalam mengkaji pembelajaran kosa kata antaranya Schmitt (1997), Kudo (1999) dan Catalan (2003). Penggunaan taksonomi SPK Schmitt (1997) mempunyai beberapa kelebihan antaranya, (1) boleh diseragamkan dan distandardkan sebagai satu ujian, (2) boleh digunakan dengan mudah untuk mengumpul data pelajar, (3) ia berdasarkan teori strategi pembelajaran dan juga teori memori, (4) ia mudah dan praktikal dalam urusan pengkodan, pengelasan dan pengurusan data (5) boleh digunakan kepada pelajar yang pelbagai latar belakang, (6) bersifat komprehensif dan peka terhadap pelbagai strategi pembelajaran dan (7) membolehkan untuk membandingkan dengan kajian-kajian lain (Catalan, 2003).

Berasaskan dua kerangka model ini, penyelidik membina kerangka konseptual kajian yang bertepatan dengan objektif kajian yang secara umumnya mengenal pasti strategi yang digunakan dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab. Model yang terdapat di dalam Rajah 1.5 menunjukkan bahawa kajian SPK ini akan menerokai tiga dimensi utama iaitu, (1) hubungan antara faktor perbezaan individu iaitu tahap pencapaian (gred bahasa Arab SPM) dengan penggunaan SPK, (2) hubungan antara faktor situasi dan sosial pelajar dengan SPK dari segi kuantiti dan jenis strategi. Latar

pembelajaran merupakan faktor situasi manakala faktor sosial pula mengambil kira faktor latar belakang akademik ibu bapa dan jumlah pendapatan keluarga. Untuk kajian ini, faktor situasi iaitu tempoh pengalaman pembelajaran bahasa Arab merupakan pemboleh ubah yang dipilih dan (3) hubungan antara penggunaan SPK dengan tahap penguasaan saiz kosa kata Arab. Variasi penggunaan SPK akan dikenal pasti melalui analisis deskriptif dan inferensi.



Rajah 1. 5 Kerangka Konseptual Kajian (Ubah suaian daripada model Ellis dan Schmitt)

Tujuan Kajian

Kajian ini bertujuan melihat penggunaan strategi pembelajaran kosa kata (SPK) berdasarkan lima strategi utama SPK iaitu strategi keazaman, sosial, memori, kognitif dan meta kognitif dan penguasaan pelajar saiz kosa kata bahasa Arab sebagai satu output pembelajaran kosa kata. Seterusnya melihat perbezaan antara pemboleh ubah bebas iaitu faktor perbezaan individu (tempoh pembelajaran,) serta faktor situasi dan sosial (tahap pencapaian bahasa Arab, jumlah pendapatan dan tahap pendidikan keluarga) terhadap penggunaan strategi pembelajaran kosa kata (SPK). Kemudian kajian ini melihat hubungan antara tahap strategi pembelajaran kosa kata (SPK) dan penguasaan saiz kosa kata dalam kalangan pelajar pra universiti dan seterusnya mengkaji pengaruh strategi utama SPK terhadap penguasaan saiz kosa kata pelajar.

Objektif Kajian

Secara khususnya kajian ini dijalankan untuk memenuhi objektif-objektif kajian seperti berikut:

- 1) Mengetahui tahap penggunaan SPK pelajar-pelajar dalam mempelajari kosa kata bahasa Arab secara keseluruhan dan terperinci.
- 2) Mengetahui tahap penggunaan strategi-strategi utama SPK pelajar-pelajar dalam mempelajari kosa kata bahasa Arab .
- 3) Mengetahui tahap sub-sub strategi SPK yang tinggi dan rendah penggunaannya dalam kalangan pelajar sekolah menengah agama.
- 4) Mengukur tahap penguasaan saiz (jumlah) kosa kata bahasa Arab pelajar sekolah menengah agama.
- 5) Mengetahui pola penggunaan SPK berdasarkan tahap penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab

- 6) Mengenal pasti perbezaan signifikan antara tahap penggunaan SPK berdasarkan pencapaian gred bahasa Arab dalam peperiksaan SPM
- 7) Mengenal pasti perbezaan signifikan antara penggunaan SPK berdasarkan pendapatan keluarga dan pengalaman belajar bahasa Arab.
- 8) Mengenal pasti perbezaan signifikan antara tahap penggunaan SPK berdasarkan tahap pendidikan keluarga dalam kalangan pelajar.
- 9) Mengenal pasti perkaitan signifikan antara penggunaan SPK dengan tahap penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar sekolah menengah agama.
- 10) Mengenal pasti sumbangan strategi-strategi utama SPK (keazaman, sosial, memori, kognitif dan meta kognitif) terhadap penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab.

Persoalan Kajian

Berdasarkan objektif kajian, terdapat lapan persoalan kajian, iaitu:

- 1) Apakah tahap penggunaan SPK pelajar-pelajar dalam mempelajari kosa kata bahasa Arab?.

Di bawah soalan pertama, terdapat dua sub soalan, iaitu;

- a) Apakah tahap penggunaan strategi-strategi utama SPK dalam mempelajari kosa kata bahasa Arab?
 - b) Apakah sub strategi yang tinggi dan rendah penggunaannya dalam kalangan pelajar?
- 2) Apakah tahap penguasaan saiz kosa kata Arab pelajar?
 - 3) Apakah pola penggunaan SPK berdasarkan tahap penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab?

- 4) Adakah terdapat perbezaan signifikan antara tahap penggunaan SPK berdasarkan pencapaian gred bahasa Arab dalam peperiksaan SPM?
- 5) Adakah terdapat perbezaan signifikan antara penggunaan SPK berdasarkan pendapatan keluarga dan pengalaman belajar bahasa Arab?
- 6) Adakah terdapat perbezaan signifikan antara tahap penggunaan SPK berdasarkan tahap pendidikan keluarga dalam kalangan pelajar?
- 7) Adakah terdapat perkaitan signifikan antara penggunaan SPK dengan tahap penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar?
- 8) Sejauh mana penggunaan SPK (strategi keazaman, sosial, memori, kognitif dan meta kognitif) mempengaruhi saiz kosa kata bahasa Arab?

Hipotesis Kajian

Berdasarkan objektif kajian dan persoalan kajian yang dikemukakan, maka tujuh hipotesis telah dibentuk, iaitu:

Ho.1: Tiada perbezaan signifikan dalam penggunaan SPK berdasarkan perbezaan gred pencapaian bahasa Arab.

Ho.2: Tiada perbezaan signifikan dalam penggunaan SPK berdasarkan tempoh pengalaman pembelajaran.

Ho.3: Tiada perbezaan signifikan dalam penggunaan SPK berdasarkan pendapatan keluarga.

Ho.4: Tiada perbezaan signifikan dalam penggunaan SPK berdasarkan perbezaan tahap pendidikan keluarga.

Ho.5: Tiada perkaitan signifikan antara penggunaan SPK dengan penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab.

Ho.6: Tiada perkaitan signifikan antara penggunaan strategi-strategi utama SPK dengan penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab.

Ho.7: Tidak terdapat pengaruh SPK (keazaman, sosial, memori, kognitif dan meta kognitif) terhadap saiz kosa kata bahasa Arab.

Kepentingan Kajian

Kajian ini dilihat menjadi keperluan semasa terhadap arus penyelidikan pembelajaran bahasa Arab yang memfokuskan kepada strategi pembelajaran kosa kata (SPK) Arab. Berdasarkan literatur, SPK bahasa Arab merupakan satu penerokaan awal di Malaysia berbanding bahasa-bahasa utama di dunia seperti Inggeris, China, Jepun dan Sepanyol. Justeru, kajian SPK bahasa Arab ini adalah penting untuk dijalankan di Malaysia bagi menyediakan satu landasan awal terhadap penerokaan aspek kosa kata.

Penyelidikan SPK bahasa Arab perlu diteruskan untuk mendapat lebih banyak data dan maklumat yang konsisten tentang penggunaanya. Kekurangan maklumat mengenai pembelajaran kosa kata bahasa Arab sama ada di peringkat dunia mahu pun di Malaysia seperti yang disebutkan oleh al-Batal (2006) dapat diatasi dengan terlaksananya lebih banyak penyelidikan kosa kata bahasa Arab khususnya SPK. Kajian ini diharap dapat menyumbangkan maklumat baharu serta membuka ruang kepada para sarjana yang terlibat dengan pendidikan bahasa Arab untuk meneruskan penyelidikan-penyelidikan yang berkaitan dengan pembangunan kosa kata Arab. Memandangkan tema kajian ini masih di peringkat awal di Malaysia, kajian ini diharap menjadi perintis untuk meneruskan penyelidikan mengenai pembangunan kosa kata Arab.

Kajian ini juga melahirkan beberapa dapatan yang boleh membantu pelajar memilih strategi yang sesuai. Beberapa strategi mungkin dilihat sebagai baharu namun mungkin berkesan dalam menguasai kosa kata Arab. SPK perlu dioptimumkan penggunaannya agar proses pembelajaran kosa kata dapat dipermudahkan. Selain itu, dapatan-dapatan kajian yang mencungkil strategi-strategi pembelajaran kosa kata yang digunakan oleh pelajar cemerlang bahasa seharusnya dapat dikongsi dengan pelajar yang lemah bahasa memandangkan mereka berada dalam satu populasi yang sama.

Selain itu, kajian-kajian mengenai strategi pembelajaran mendapati pendedahan secara eksplisit mengenai strategi pembelajaran mampu meningkat motivasi dan prestasi bahasa (Rubin, 2007).

Hasil kajian ini juga akan menjadi panduan kepada guru-guru tentang strategi yang kerap serta kurang digunakan oleh pelajar. Strategi yang kerap digunakan seharusnya dioptimumkan pembelajarannya di samping diserasikan dengan gaya pengajaran guru bagi membantu menghasilkan P&P yang cemerlang. Para guru juga perlu peka terhadap gaya pembelajaran pelajar cemerlang dan lemah dan memastikan agar mereka dapat berkongsi strategi dan dapat mengajarkan kepada pelajar yang lemah. Di samping itu, para guru seharusnya lebih peka terhadap saiz dan kefahaman kosa kata bahasa Arab pelajar. Mengenal pasti strategi pembelajaran pelajar akan dapat membantu guru dalam merangka aktiviti-aktiviti pembelajaran kosa kata yang lebih menarik.

Kajian ini juga diharapkan akan memberi maklumat yang berguna kepada sistem penilaian bahasa Arab. Pelajar-pelajar perlu menguasai kosa kata Arab yang secukupnya untuk menghadapi silibus pengajian yang lebih tinggi di peringkat universiti. Penilaian kecekapan bahasa yang banyak diguna pakai dalam bahasa Inggeris seperti *IELTS* dan *TOEFL* menekankan bahawa saiz dan kefahaman mendalam kosa kata mesti dikuasai dengan baik. Semakin tinggi tahap pengajian, semakin besar saiz dan mendalam nya kefahaman kosa kata tersebut. Walaupun begitu, sistem penilaian bahasa Arab terutamanya aspek kosa kata belum ada yang diterima umum sebagai satu penilaian tetap yang boleh digunakan untuk menilai tahap penguasaan bahasa seseorang.

Pembangunan kosa kata menjadi teras asas kepada kemahiran-kemahiran bahasa. Justeru, kajian ini diharap dapat membantu pelbagai pihak yang terlibat dengan bidang pendidikan, bukan sahaja kepada para pelajar dan para guru malah data-data kajian dapat dioptimumkan dalam kurikulum dan buku teks.

Batasan Kajian

Fokus kajian ini terbatas kepada strategi pembelajaran kosa kata Arab sahaja. Ia tidak melibatkan metodologi pengajaran, kurikulum, pengurusan bilik darjah, pentaksiran dan sebagainya. Kosa kata merupakan satu unit asas dalam menguasai bahasa dan perlu dikuasai dengan baik sama ada dari aspek saiz mahu pun kefahaman mendalam kosa kata. Ia juga menjadi faktor kepada kemampuan seseorang dalam menguasai sesuatu bahasa.

Dari sudut lokasi dan jenis sekolah pula, kajian ini terbatas kepada Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA) dan Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) di Semenanjung Malaysia yang menawarkan subjek bahasa Arab dalam peperiksaan STPM. Jumlah SMKA dan SABK yang menawarkan subjek bahasa Arab di seluruh Malaysia ialah 29 buah yang mana masing-masing berjumlah sebanyak 22 dan 7 buah sekolah. Pemilihan ini berdasarkan kepada pelajar-pelajar yang akan melanjutkan pelajaran mereka ke peringkat universiti terutamanya dalam bidang pengajian Islam dan bahasa Arab. Pembatasan perlu dilakukan berdasarkan kekangan dan had waktu yang dihadapi oleh penyelidik.

Dari aspek subjek kajian pula, kajian ini terbatas kepada pelajar pra universiti di sekolah-sekolah tersebut. Pemilihan ini adalah berdasarkan tahap mereka yang berada di peringkat pra universiti perlu menguasai sejumlah kosa kata Arab yang sesuai untuk memasuki peringkat universiti kelak. Pada tahap ini pelajar-pelajar telah menguasai beberapa objektif pembelajaran bahasa Arab di peringkat ini memandangkan telah melalui pembelajaran di pra universiti dan sedang dalam persediaan menghadapi peperiksaan STPM pada tahun tersebut.

Definisi Operasional

Bahagian ini mengemukakan beberapa istilah yang digunakan dalam kajian ini. Definisi ini membantu penyelidik dalam memahami setiap istilah yang dibincangkan

dan mengelak daripada menyalahi apa yang sepatutnya di pegang semasa menjalankan kajian ini.

Strategi Pembelajaran Kosa Kata

SPK dalam kajian ini ialah langkah atau tindakan yang dipilih dan diambil oleh para pelajar secara sedar dan dikawal untuk memperbaiki pembelajaran bahasa kedua/asing untuk memudahkan pemerolehan, penyimpanan, peringatan semula dan penggunaan maklumat sehingga menjadi lebih mudah, lebih cepat, lebih menyeronokkan, lebih sendiri, lebih efektif dan lebih senang dipindahkan ke suasana baru.

Kajian SPK bahasa Arab ini menggunakan model SPK Schmitt (1997) yang mengklasifikasikan lima strategi utama iaitu strategi keazaman, sosial, memori, kognitif dan meta kognitif ketika menghadapi dua situasi dalam pembelajaran kosa kata iaitu ketika bertemu perkataan baru dan ketika pengukuhan perkataan baru.

Strategi keazaman ialah strategi yang digunakan pelajar ketika menghadapi dengan situasi mencari makna perkataan baru tanpa meminta bantuan dari pihak lain. Contohnya, mencari makna sebuah perkataan terbitan (*maîdar*) dalam bahasa Arab dengan melihat kepada kata dasarnya atau acuan katanya.

Strategi sosial ketika bertemu perkataan baru ialah strategi yang melibatkan aktiviti menyoal guru mengenai terjemahan bahasa pertama, menyoal guru mengenai perkataan serupa bagi perkataan baru, menyoal rakan sekelas mengenai makna perkataan dan mencari makna perkataan melalui aktiviti berkumpulan. Contohnya, pelajar menyoal guru apakah terjemahan sebuah perkataan bahasa Arab yang baru ditemui dalam bahasa Melayu.

Strategi sosial di bawah strategi pengukuhan melibatkan aktiviti pembelajaran dan melatih makna perkataan baru dalam berkumpulan, guru menyemak kad imbasan

atau senarai kosa kata pelajar untuk ketepatan makna dan interaksi bersama penutur jati. Contohnya, pelajar melatih penggunaan perkataan dengan berbual bersama-sama penutur jati.

Strategi memori pula ialah strategi yang melibatkan strategi sama ada untuk mengatur informasi mental bersama atau mengubahnya dalam cara yang menjadikannya lebih dapat diingat.

Strategi kognitif melibatkan strategi yang merujuk kepada manipulasi mental secara jelas. Dalam pembelajaran kosa kata, strategi ini membantu pelajar untuk manipulasi pembelajaran kosa kata secara langsung melalui pembelajaran, pemahaman dan penafsiran sesuatu.

Strategi meta kognitif merupakan strategi yang membantu menyelaras proses pembelajaran dengan menumpu, menyusun, merancang dan menilai pembelajaran kosa kata. Strategi ini melibatkan pembelajaran kosa kata melalui penggunaan media seperti lagu, filem dan internet, menguji diri sendiri dengan ujian kosa kata, melatih perkataan, melangkau perkataan baru dan mempelajari kata baru lebih masa.

Saiz Kosa Kata Arab

Kosa kata di dalam bahasa Inggeris dirujuk kepada *vocabulary* manakala di dalam bahasa Arab disebut *mufradÉt* (Tu'aymah, 1982). Menurut Kamus Dewan Edisi baru (1993) kosa kata bermaksud keseluruhan kata dalam sesuatu bahasa dan juga bermaksud perbendaharaan kata. Dalam kata lain, kosa kata merupakan jamak kepada kata iaitu sebagai himpunan kata-kata sama ada kata tunggal ataupun kata majmuk.

Dalam kajian ini, kata dari segi tunggal pula berpegang pada gabungan dua definisi dari aspek morfologi dan semantik. Justeru, kata dalam bahasa Arab membawa makna sebuah perkataan yang datang dalam bentuk paling minima (morfem) dalam

suatu bahasa, mempunyai makna tunggal dan dapat difahami maknanya. Manakala saiz kosa kata Arab membawa maksud jumlah bilangan kosa kata Arab.

Bagi tujuan melihat penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab pula, penyelidik memilih kosa kata bahasa Arab yang melibatkan kata nama, kata kerja dan partikel yang dipilih secara rawak berdasarkan beberapa langkah dalam proses pemilihan. Kosa kata tersebut diambil berdasarkan sampel perkataan yang dipilih daripada senarai kekerapan perkataan (*frequency word list*) bahasa Arab dalam buku *A Word Count of Modern Arabic Prose* (Landau, 1959). Kemudian setiap perkataan disaring berdasarkan pendedahan penggunaannya di peringkat persekolahan dalam kalangan pelajar di Malaysia. Untuk lebih menepati tujuan ini, penyelidik merujuk kepada senarai kosa kata bahasa Arab untuk kesesuaian pelajar Asia Tenggara yang dilakukan oleh Abdul Rahman (1994). Langkah seterusnya, penyelidik melihat dan menyemak perkataan-perkataan yang telah disaring melalui perspektif penggunaan dalam pembelajaran melalui buku teks yang digunakan di peringkat persekolahan sebelum merujuk kepada pakar.

Sekolah Menengah Agama Kebangsaan (SMKA) dan Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK)

Sekolah Menengah Agama dalam kajian ini merujuk kepada Sekolah Menengah Agama Kebangsaan (SMKA) dan Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) yang merupakan sekolah agama di bawah pentadbiran Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) yang menyediakan aliran agama kepada pelajar-pelajar dan menjadikan kurikulum bahasa Arab sebagai satu subjek wajib bagi pelajarnya. Terdapat 22 buah SMKA dan 7 buah SABK di seluruh Semenanjung Malaysia yang menawarkan subjek bahasa Arab di peringkat Sijil Tinggi Pelajaran Malaysia (STPM).

Kesimpulan

Kosa kata dikatakan sebagai teras dalam pembelajaran bahasa. Pembelajaran kosa kata yang berjaya dilihat daripada sejauh mana penguasaan pelajar terhadap saiz dan kefahaman yang mendalam terhadap kosa kata. Ia memerlukan strategi yang sesuai dan efektif bagi mencapai penguasaan tersebut berdasarkan ciri-ciri bahasa tersebut.

Melalui bab ini, telah dikemukakan gambaran umum yang merangkumi latar belakang kajian yang membincangkan bahasa Arab dan pendidikannya di Malaysia. Ia juga membincangkan pernyataan masalah dan tujuan kajian yang merangkumi objektif, soalan dan hipotesis kajian. Kemudian diikuti oleh huraian kerangka konseptual, kepentingan kajian, dan batasan kajian dan diakhiri dengan keterangan mengenai definisi operasional yang berkaitan dengan kajian ini.

BAB 2

KAJIAN LITERATUR

Bab ini membincangkan sorotan penulisan yang menjadi perkara-perkara utama iaitu Strategi Pembelajaran Bahasa (SPB), kosa kata dalam pembelajaran, strategi pembelajaran kosa kata (SPK) dan kajian-kajian berkaitan. Aspek SPB akan merangkumi pengertian dan definisi SPB serta kajian-kajian utama dalam bidang SPB. Perbincangan ini penting untuk melihat kedudukan SPB yang mendasari SPK agar kedudukannya dalam literatur strategi pembelajaran dapat difahami. Aspek kedua pula mengemukakan perbincangan kosa kata secara umum dalam pembelajaran bahasa dan kemudian menjelaskan kosa kata dari aspek ilmu bahasa Arab. Aspek ketiga akan mengemukakan strategi-strategi pembelajaran kosa kata serta taksonomi-taksonomi SPK yang didukung oleh beberapa taksonomi dan pengklasifikasian kategori strategi utama. Aspek terakhir akan membincangkan ulasan terhadap kajian-kajian lepas yang telah dilaksanakan berkenaan dengan SPK terutama mengenai kaitan hubungan penggunaan SPK dengan tahap pencapaian bahasa, variabel-variabel pemboleh ubah kajian ini serta kaedah-kaedah yang digunakan dalam mengetengahkan hasil kajian SPK.

Strategi Pembelajaran Bahasa (SPB)

Penggunaan strategi dalam konteks pembelajaran bahasa sebagai sebahagian daripada cara belajar bahasa telah dibincangkan dalam penyelidikan-penyelidikan Strategi Pembelajaran Bahasa (SPB). Penyelidikan SPB mempunyai matlamat praktikal dalam meneroka cara bagaimana seorang pelajar menguasai atau meningkatkan bahasa

agar mereka menjadi lebih mandiri, pintar, fleksibel dan efektif dalam pembelajaran mereka.

Perbincangan SPB penting dalam melihat konsep Strategi Pembelajaran Kosa Kata (SPK) kerana SPK merupakan salah satu sub disiplin ilmu di bawah topik SPB. Penguasaan aspek kosa kata dalam SPB dapat dilihat dalam beberapa model SPB yang berdasarkan aspek bahasa seperti model SPB Ellis & Sinclair (1989). Sekiranya SPB bertujuan untuk melihat strategi pelajar mempelajari bahasa secara keseluruhan, maka SPK pula bertujuan untuk melihat salah satu daripada unsur struktur bahasa atau struktur linguistik sahaja iaitu aspek kosa kata. Kedudukan kosa kata dalam struktur linguistik boleh dilihat dalam Rajah 2.1 (Abdul Aziz, 1996).

Menurut Mohd Sahandri, Reza & Saifuddin Kumar (2009), SPK merupakan salah satu bahagian SPB yang mendapat perhatian sejak lewat 1970an dan penyelidikan mengenai SPK telah membangunkan satu kefahaman tentang proses pembelajaran dalam membina kemahiran pembelajaran bahasa kedua/asing. Perbincangan awal mengenai konsep SPB akan lebih memudahkan fokus perbincangan terhadap kajian SPK ini.

Tatabahasa	Kosa kata
Semantik	Fonologi Ejaan

Rajah 2. 1 Struktur Bahasa

Definisi Strategi Pembelajaran Bahasa dan Ciri-Cirinya

Dalam perbincangan mengenai SPB, terdapat perbezaan mengenai definisi yang dikemukakan memandangkan tiada kesepakatan dalam konstruksi strategi. Ini menyebabkan sering kali terminologi Strategi Pembelajaran Bahasa tidak mencapai kesepakatan dan keseragaman (Ellis, 1994, Gass & Selinker, 2001). Maka lahirnya pelbagai definisi SPB yang dikemukakan oleh penyelidik-penyelidik yang boleh dilihat

pada Jadual 2.1. Kepelbagaian definisi ini adalah disebabkan perbezaan atas beberapa aspek iaitu terminologi, proses dan kesedaran.

Jadual 2. 1 Beberapa Definisi Strategi Pembelajaran Bahasa

Penyelidik	Definisi
Bialystok (1978)	Cara atau langkah yang diambil bagi mengguna dan mengeksploitasikan maklumat yang sedia ada untuk mempertingkatkan kecekapan dalam bahasa kedua
Nisbet & Shucksmith (1986)	Proses yang mendasari prestasi pada tugas berfikir
Chamot (1987)	Teknik, pendekatan, atau tindakan sengaja yang diambil pelajar untuk memudahkan pembelajaran dan mengingati bidang linguistik dan kandungan
Rubin (1987)	Apa-apa yang menyumbang kepada perkembangan sistem bahasa yang dibina oleh pelajar dan ia mempengaruhi pembelajaran secara langsung.
Wenden (1987)	Tingkah laku pembelajaran bahasa pelajar yang terlibat dengan belajar dan mengawal pembelajaran bahasa kedua
Kirby (1988)	Satu kombinasi taktik atau satu pilihan taktik yang membentuk satu pelan koheren untuk menyelesaikan masalah
Schmeck (1988)	Satu urutan prosedur untuk mencapai pembelajaran dan prosedur khusus dalam susunan ini dipanggil taktik belajar
Willing (1988)	Satu prosedur mental tertentu untuk mengumpul, memproses, menyatukan, mengkategorikan, melatih dan mengambil maklumat atau membentuk kemahiran. Ia secara ringkas, satu tindakan pembelajaran yang dilihat pada peringkat makro. Ia adalah unit asas pembelajaran.
Weinstein (1988)	Setiap perilaku atau pemikiran yang memudahkan pengekodan melalui beberapa cara sehingga pengetahuan integrasi diperkuatkan. Ia mengandungi pelan-pelan tindakan terancang yang direka untuk mencapai matlamat.
O'Mally & Chamot (1990)	Fikiran atau perilaku khusus yang digunakan oleh seseorang individu untuk memahami, mempelajari, dan menyimpan maklumat.
Oxford (1990)	Langkah atau tingkah laku yang biasanya digunakan oleh pelajar bahasa untuk mempercepatkan pemerolehan, penyimpanan dan penggunaan maklumat
Nyikos (1991)	Teknik-teknik berstrategik yang digunakan oleh pelajar bahasa untuk memahami dan memproses maklumat baru dengan lebih mendalam, untuk menolong mereka mengingati semula maklumat lama dan mengaplikasikan pengetahuan serta kemahiran bagi memudahkan penyelesaian masalah
Ellis (1994)	Aktiviti mental dan perlakuan yang mempunyai hubungan dengan beberapa tahap khusus dalam keseluruhan proses pemerolehan dan penggunaan bahasa
Reid (1995)	Semula jadi, kebiasaan dan cara yang lebih digemari oleh pelajar ketika menyerap, memproses, dan menyimpan maklumat atau kemahiran baru.
Mohamed Amin (1996)	Satu perancangan dan/atau tindakan seorang pelajar untuk mempertingkatkan proses pembelajaran mereka
Cohen (1998)	Proses pembelajaran yang dipilih atau dilakukan secara sadar untuk mempertingkatkan pembelajaran atau penggunaan bahasa sasaran melalui pemerolehan, penyimpanan, pemerolehan semula dan penggunaan maklumat.

Melihat kepada definisi yang disenaraikan dalam Jadual 2.1, perbezaan dari aspek terminologi SPB dapat diperhatikan. Perbezaan ini kerana memandangkan sesuatu bahasa yang baharu dipelajari berada sama ada dalam konteks pembelajaran

bahasa kedua atau bahasa asing. Seseorang penyelidik menggunakan istilah strategi pelajar (Wenden & Rubin, 1987), seseorang pula menggunakan istilah strategi pembelajaran (O'Malley & Chamot, 1990) dan yang lain pula menggunakan istilah strategi pembelajaran bahasa (Oxford, 1990). Daripada senarai beberapa definisi yang dikemukakan, ketidakseragaman ini dapat dilihat apabila strategi juga didefinisikan sebagai teknik (Stern, 1975; MacIntyre, 1994), taktik (Schmeck, 1988), pendekatan (Sanaoui, 1995), tingkah laku pembelajaran (Wesche, 1979), prosedur (Farch & Kasper, 1986), pergerakan (Sarig, 1987), kemahiran belajar (Rothkopf, 1988) dan teknik menyelesaikan masalah (Barett, 1988).

Manakala dari aspek proses pula menunjukkan ketidakjelasan sama ada strategi itu satu proses tingkah laku, mental atau kedua-duanya. Daripada senarai definisi SPB yang ditunjukkan dalam Jadual 2.1, SPB boleh dikategorikan kepada tiga kumpulan iaitu kumpulan yang mengatakan SPB satu proses tingkah laku (Wenden, 1987; Oxford, 1990), kumpulan yang mengatakan SPB proses mental (Willing, 1987; Schmeck, 1988; Kirby, 1988) dan kumpulan yang mengatakan SPB adalah proses yang melibatkan kedua-duanya (Weinstein & Mayer, 1986; O'Malley & Chamot, 1990).

Satu lagi aspek yang menjadi isu dalam perbezaan definisi SPB ialah sama ada mereka melihat SPB sebagai tindakan yang bersifat sedar (sengaja) atau tidak sedar (tidak sengaja). Menurut Chamot (1987) dan MacIntyre (1994) mengatakan bahawa strategi dirujuk sebagai tingkah laku yang disengajakan. Begitu juga dengan Grainger (1997), melihat SPB sebagai teknik atau tindakan khusus yang digunakan secara sedar oleh seseorang pelajar. Menurut Cohen (1998), elemen sedar yang membezakan antara strategi dengan proses yang tidak strategik. Berbeza dengan Rubin (1987) yang gagal menunjukkan wujudnya aspek kesedaran dalam strategi pembelajaran. Selain itu, terdapat juga kumpulan yang mengatakan bahawa SPB ialah strategi boleh berlaku

sama ada sedar atau tidak sedar menurut definisi yang mereka berikan seperti Davies (1995), Nisbet dan Shucksmith (1986) dan Nurazan (2004).

Perbezaan definisi SPB adalah disebabkan ketidaksepakatan dan keseragaman tiga aspek utama ini yang akan menentukan hala tuju kajian SPB. Berdasarkan perbezaan definisi ini, SPB perlu ditentukan hala tuju dengan menentukan secara spesifik mengenai terma strategi dan definisi operasional untuk menerangkan proses yang akan diguna pakai dan akan mempengaruhi definisi yang dipegang dalam kajian SPK ini.

Berdasarkan kepelbagaian definisi SPB yang diutarakan, Tamada (1997) menegaskan bahawa terdapat dua komponen yang perlu diberi perhatian iaitu elemen (merujuk kepada rupa bentuk dan ciri-ciri strategi) dan tujuan (merujuk kepada sebab mengapa strategi tersebut digunakan).

Jadual 2. 2 Definisi-Definisi Utama SPB

Penyelidik	Elemen	Tujuan
Rubin Bialystok	Teknik atau perancangan Kaedah/ usaha secara sedar	Untuk memperoleh ilmu Untuk mengeksploitasi sebarang maklumat yang boleh diperoleh bagi mempertingkatkan kemahiran bahasa kedua
Chamot	Teknik, pendekatan, dan tindakan yang disengajakan	Untuk memudahkan pembelajaran dan proses mengingat semula kedua-dua aspek linguistik dan kandungan sebarang maklumat
Rubin O'Malley dan Chamot	Rangkaian operasi, langkah, rancangan, rutin yang dibuat oleh pelajar Fikiran atau perlakuan khas	Untuk memudahkan pemerolehan, penyimpanan, pengingatan semula, dan penggunaan maklumat Untuk membantu pemahaman, pembelajaran, dan pengekalan maklumat baru.
Oxford	Tindakan Khusus	Untuk menjadikan pembelajaran lebih mudah, pantas, menyeronokkan, lebih sendiri, efektif, lebih disesuaikan dengan situasi baru.
MacIntyre	Teknik dan helah	Untuk memudahkan penguasaan atau pemerolehan bahasa.
Nunan	Prosedur mental dan komunikatif	Untuk mempelajari dan menggunakan bahasa.
Cohen	Proses pembelajaran yang dipilih atau yang dilakukan secara sengaja.	Untuk mempertingkatkan pembelajaran atau penggunaan bahasa sasaran melalui pemerolehan, penyimpanan, pemerolehan semula, dan penggunaan maklumat.
Mohamed Amin	Perancangan dan tindakan.	Untuk mempertingkatkan proses pembelajaran.

Justeru, berdasarkan dua komponen ini, definisi-definisi utama SPB dapat diperhatikan dengan lebih jelas. Ini dapat dilihat dalam Jadual 2.2. Antara elemen yang kerap digunakan dalam definisi SPB ialah tindakan, fikiran, operasi, dan perancangan. Manakala komponen tujuan pula adalah untuk memudahkan pembelajaran, pemprosesan maklumat serta mempertingkatkan kemahiran dan pencapaian bahasa. Maka berdasarkan sorotan literatur, SPB dalam kajian ini didefinisikan sebagai langkah atau tindakan khusus yang diambil oleh pelajar untuk mempertingkatkan pembelajaran bahasa kedua.

Selain daripada definisi SPB, memahami konsep SPB dengan jelas dan mantap adalah penting. Ia penting untuk menjelaskan sumbangan utama dalam pembelajaran bahasa. Maka dalam konteks kajian ini, senarai ciri-ciri SPB yang dihasilkan oleh Wenden (1987) amat membantu. Di tambah pula dengan ciri-ciri lain yang digariskan oleh Oxford (1990) menjadikan semua menjadi dua belas ciri-ciri yang komprehensif. Wenden telah mencadangkan enam ciri-ciri SPB iaitu:

- i. Pembelajaran bahasa merujuk kepada tindakan atau teknik yang khusus.
- ii. Sebahagian strategi pembelajaran (SP) boleh diperhatikan dan sebahagiannya tidak
- iii. SP berorientasikan penyelesaian masalah, pelajar menggunakannya untuk respons keperluan pembelajaran
- iv. SP boleh menyumbang secara langsung dan tidak langsung kepada pembelajaran
- v. SP ini merupakan tindakan yang mungkin tidak disedari walau bagaimanapun ia boleh menjadi tindakan secara sedar secara automatik selepas jangka masa yang lama.
- vi. SP merupakan tingkah laku yang menerima perubahan.

Berdasarkan enam ciri yang digariskan oleh Wenden ini, Oxford telah menjadikannya asas dalam pembinaan SPBnya dan menambah enam lagi ciri-ciri SPBnya iaitu:

- i. Menyumbang ke arah matlamat utama pembelajaran bahasa iaitu kecekapan komunikasi.
- ii. Menggalakkan pelajar menjadi lebih autonomi dan bersifat sendiri dalam pembelajaran.
- iii. SP dapat mengembangkan peranan guru.
- iv. SP melibatkan pelbagai aspek pelajar. Bukan hanya melibatkan aspek kognitif semata-mata malah turut merangkumi aspek meta kognitif, afektif, sosial dan sebagainya.
- v. SP boleh diajar dan boleh dipelajari menjadikan pembelajaran lebih berkesan .
- vi. SP dipengaruhi oleh beberapa faktor. Antaranya motivasi, jantina, latar belakang budaya, kepercayaan dan sikap, jenis tugas, umur, tahap sosioekonomi, tahap pencapaian akademik dan sebagainya.

Berdasarkan ciri-ciri SPB ini, para sarjana dan penyelidik telah mendefinisikan SPB. Walaupun terdapat beberapa ciri-ciri SPB lain yang diketengahkan seperti MacIntyre (1994) dan Lessard-Clouston (1997) tetapi dalam kajian ini, ciri-ciri SPB yang diketengahkan oleh Wenden dan Oxford dilihat lebih komprehensif, menyeluruh serta sudah merangkumi apa yang diketengahkan oleh mereka.

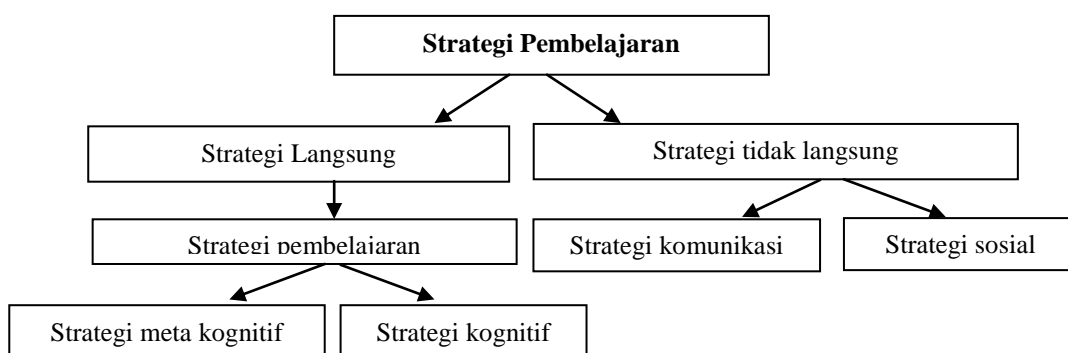
Taksonomi Strategi Pembelajaran Bahasa

Berdasarkan tujuan asas iaitu untuk mengenal pasti kategori strategi utama pelajar cemerlang bahasa, SPB mula beralih kepada penyusunan sistematik dan mengelompokkan strategi-strategi khusus mengikut strategi utama tersebut dalam bentuk yang lebih teratur dan mudah dikenali. Pelbagai usaha telah dilakukan untuk

mengkonsepsikan dan mengklasifikasikan SPB. Dengan menggunakan pelbagai kriteria, definisi serta konsep strategi pembelajaran yang berbeza, penyelidik mengklasifikasikan strategi dalam cara dan jalan yang berbeza. Dari situ, lahirlah pelbagai taksonomi SPB berdasarkan tujuan penyelidikan. Dalam kajian ini, perbincangan hanya menyentuh beberapa taksonomi SPB sahaja yang digunakan dalam kajian-kajian yang melibatkan strategi pembelajaran kosa kata (SPK).

a) Taksonomi Strategi Pembelajaran Bahasa Rubin (1987)

Sistem taksonomi SPB Rubin terdiri dari dua bahagian iaitu, strategi langsung dan strategi tidak langsung. Strategi langsung merupakan strategi yang menyumbang ke arah perkembangan sistem bahasa yang dibina dan boleh mempengaruhi secara langsung. Manakala strategi tidak langsung pula ialah strategi yang digunakan oleh pelajar bagi membina suasana pembelajaran yang memberi manfaat melalui pengalaman pembelajaran. Kemudiannya, Rubin (1987) mengemukakan tipologi strategi yang baru dengan menyambung taksonomi nya kepada tiga kategori utama: strategi pembelajaran yang terdiri daripada strategi kognitif dan meta kognitif, strategi komunikasi, dan strategi sosial. Taksonomi ini dapat dilihat dalam Rajah 2.2.



Rajah 2. 2 Taksonomi Strategi Pembelajaran Rubin

Rubin telah mendefinisikan strategi pembelajaran sebagai sesuatu yang menyumbang kepada perkembangan sistem bahasa yang dibina oleh pelajar dan ia

mempengaruhi pembelajaran secara langsung (Rubin, 1987). Di bawah SP ini, beliau mengkategorikan kepada dua bahagian iaitu strategi kognitif dan strategi meta kognitif.

Strategi kognitif didefinisikan sebagai langkah atau operasi yang digunakan dalam pembelajaran atau penyelesaian masalah yang memerlukan analisis, transformasi, atau sintesis material pembelajaran (Rubin 1987). Di bawah strategi kognitif, Rubin telah mengenal pasti enam strategi umum, iaitu:

- i. Penjelasan atau pengesahan: strategi ini ialah proses untuk mengesah dan menjelaskan mengenai sistem bahasa sasaran.
- ii. Meneka atau membuat kesimpulan secara induktif: strategi ini digunakan untuk mendapat pengetahuan bahasa bagi menghasilkan hipotesis tentang pola bahasa, makna semantik atau maksud penutur.
- iii. Pertimbangan atau taakulan deduktif: strategi ini penyelesaian masalah pelajar ketika mencari dan mengguna peraturan umum dalam menguasai bahasa seperti mencari sistem dan acuan dalam bahasa sasaran.
- iv. Praktis: merujuk kepada strategi berbentuk latihan seperti pengulangan, mengajukan dan penumpuan kepada perincian.
- v. Hafalan dan mengingat: strategi ini ialah sama seperti praktis tetapi fokusnya lebih kepada usaha menyimpan, mengingat dan memanggil semula maklumat bahasa.
- vi. Penyeliaan dan pemantauan: strategi ini digunakan untuk mengesani kesilapan linguistik dan komunikasi, dan memutuskan apa yang perlu dilakukan padanya.

Meta kognitif pula berkait dengan penyeliaan, pengaturan dan pengendalian sendiri proses pembelajaran yang melibatkan proses seperti perancangan, penetapan matlamat dan pengurusan sendiri. Sebagai contoh, pelajar akan berusaha sedaya mungkin secara sendiri untuk mencari peluang bagi menguasai bahasa sasaran di

samping mempunyai matlamat bahasa yang jelas. Proses pencarian, perancangan, pembelajaran, pengaturan ini dilakukan secara sendiri dan ini dinamakan sebagai proses meta kognitif.

Sementara itu, strategi komunikasi pula digunakan berdasarkan ilmu linguistik dan komunikasi untuk tetap kekal dalam kesinambungan perbualan. Pelajar menggunakannya apabila berhadapan dengan kesukaran berkomunikasi atau perbualan seperti tersalah faham atau pertuturan terlalu laju. Antara contoh strategi yang digunakan dalam strategi komunikasi ini termasuklah penggunaan kata seerti, kata yang berkait, bahasa isyarat, lakonan, percakapan yang berjela, dan pengulangan ucapan. Penggunaan strategi-strategi ini lebih fokus kepada aktiviti perbualan.

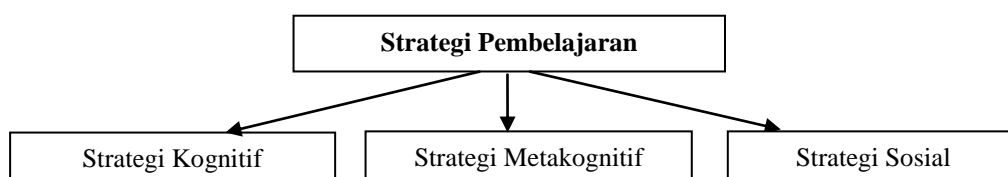
Manakala strategi sosial merupakan satu strategi yang memberi ruang dan peluang kepada pelajar untuk terdedah kepada bahasa sasaran di samping peluang untuk mereka melatih menggunakan bahasa sasaran. Mereka mencipta peluang yang bermanfaat dengan memulakan pertuturan seperti perbualan dengan rakan, guru dan penutur asli serta menggunakan kemudahan-kemudahan yang ada seperti menonton televisyen, radio, membaca buku, hadir ke majlis-majlis yang sesuai untuk praktis. Strategi ini tidak menyumbang kepada pembelajaran secara langsung kerana mereka hanya digunakan untuk mencipta suasana-suasana yang sesuai dengan bahasa sasaran untuk berlatih serta tidak membawa kepada pemerolehan, penyimpanan, dan penggunaan bahasa secara langsung.

b) Taksonomi Strategi Pembelajaran O'Malley dan Chamot (1990)

Antara tipologi Strategi Pembelajaran Bahasa (SPB) yang kerap diguna pakai ialah taksonomi yang dibangunkan dan diperhalusi oleh O'Malley, Chamot dan rakan-rakannya (O'Malley et al 1985a & 1985b, Chamot, 1987; Chamot & Kupper, 1989; O'

Malley & Chamot, 1990) melalui beberapa siri penyelidikan melibatkan pemerhatian dalam kelas, temu bual, proses berfikir-nyaring dan strategi pengajaran.

Berdasarkan Rajah 2.3, strategi mereka dikategorikan kepada tiga bahagian iaitu: kognitif, meta kognitif dan sosial afektif. Tiga bahagian ini ialah hampir serupa dengan strategi lapisan kedua Rubin (1987) iaitu strategi pembelajaran, komunikasi dan sosial.



Rajah 2. 3 Taksonomi Strategi Pembelajaran O'Malley & Chamot

- i. Strategi kognitif lebih memfokuskan kepada operasi mental dan pengembalian semula maklumat. Ia merangkumi kerja-kerja memanipulasikan bahan pembelajaran secara berterusan dengan pelbagai cara yang berbeza. Termasuk dalam strategi ini ialah pengulangan, penggunaan sumber, terjemahan, pengumpulan, pengambilan nota, ringkasan, penyusunan, perlambangan, metode kata kunci, pemindahan, penghuraian, dan seumpamanya.
- ii. Strategi meta kognitif pula merujuk kepada strategi yang melibatkan prosedur pengurusan sendiri dalam pembelajaran. Ini termasuk strategi merancang, penumpuan perhatian secara selektif, pemantauan sendiri, penilaian sendiri, dan pengurusan sendiri. Strategi ini akan bertindak secara sendiri yang menjadikan pelajar menjadikan pembelajaran lebih efisien.
- iii. Strategi sosial/ efektif merujuk kepada strategi yang melibatkan interaksi bersama orang ramai atau menggunakan kawalan keberkesanan bagi membantu pembelajaran. Bertanya soalan untuk penjelasan, bekerjasama dan bertutur sendiri termasuk dalam strategi tersebut.

Kekuatan taksonomi O'Malley dan Chamot (1990) datang daripada percubaan untuk memperhalus sistem klasifikasi mereka berdasarkan model pemprosesan maklumat deklarasi-prosedur yang dibangunkan oleh Anderson (1983, 1985). Model ini melihat setiap perkara yang kita ketahui adalah pengetahuan deklarasi dan apabila kita tahu bagaimana hendak melakukan sesuatu itu adalah pengetahuan prosedur. Walau bagaimanapun, sistem klasifikasi ini mendapat kritikan di mana segelintir penyelidik mendakwa bahawa O'Malley et al (1990) tidak menjelaskan bagaimana bentuk hubungan antara model Anderson dan model mereka. Manakala Young (1996) pula, mendakwa bahawa sesetengah kategori seperti 'perhatian secara selektif' dan 'perhatian secara langsung' adalah serupa dan kelihatan bertindih menyebabkan kesilapan pengkodifikasian.

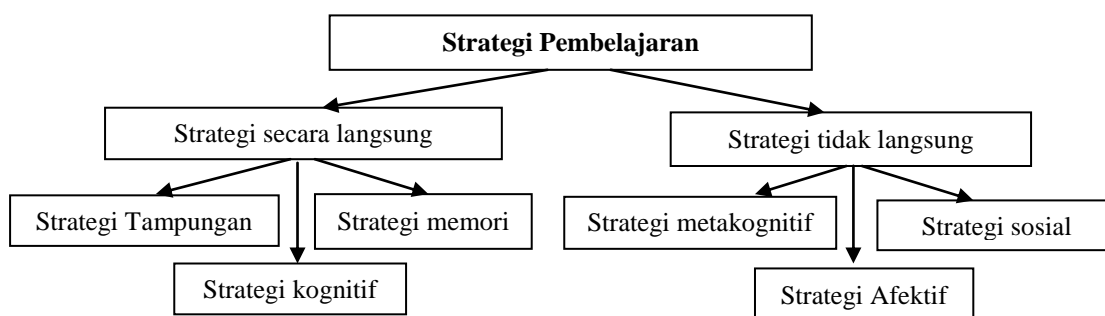
Namun begitu, sistem taksonomi ini penting dalam penyelidikan ini bagi melihat perbezaan kognitif dan meta kognitif yang digunakan dalam model strategi pembelajaran kosa kata nanti.

c) Taksonomi Strategi Pembelajaran Oxford (1990)

Oxford (1990) telah membina dan menghasilkan sistem taksonomi SPB yang lebih komprehensif (Ellis, 1994) serta klasifikasi yang menyeluruh sehingga kini. Berdasarkan skema klasifikasi ini, Oxford telah membina dua versi inventori SPB dalam bentuk soal selidik yang dikenali sebagai SILL (*Strategy Inventory of Language Learning*) yang digunakan secara meluas oleh kebanyakan penyelidik bahasa di negara yang pelbagai. Versi 5.1 mengandungi 80 item yang dihasilkan untuk pelajar bahasa asing yang bahasa ibunda nya adalah bahasa Inggeris dan versi 7.0 yang mengandungi 50 item untuk pelajar bahasa Inggeris sebagai bahasa asing atau kedua.

Model taksonomi Oxford ini terdiri daripada dua kategori utama. Dua kategori utama itu iaitu strategi langsung dan tidak langsung. Kemudian dibahagikan kepada

enam kumpulan strategi utama iaitu strategi memori, kognitif, dan tampungan yang diletakkan dalam kumpulan strategi langsung manakala strategi meta kognitif, afektif dan sosial pula dikategorikan sebagai strategi tidak langsung. Daripada enam strategi ini, ia di sub bahagikan kepada 19 set strategi yang dibentuk oleh 62 strategi khusus. Ini boleh dilihat dengan jelas dalam Rajah 2.4.



Rajah 2. 4 Taksonomi Strategi Pembelajaran Oxford

Strategi langsung dan tidak langsung dalam taksonomi Oxford menyerupai model Rubin (1987) namun Oxford mendefinisikan kedua-dua strategi ini agak berbeza. SPB secara langsung diuraikan sebagai strategi yang ‘secara langsung’ terlibat dengan bahasa sasaran dan memerlukan kepada pemprosesan bahasa secara mental. Manakala strategi tidak langsung berkaitan dengan pengurusan umum pembelajaran bahasa yang mana bahasa sasaran tidak terlibat secara langsung. Dalam kata lain, strategi tidak langsung berfungsi sebagai membekalkan sokongan ‘secara tidak langsung’ kepada pembelajaran bahasa melalui penumpuan, perancangan, penilaian dan sebagainya. Di bawah kedua-dua strategi utama ini, Oxford menggariskan enam strategi khusus untuk menyokong antara kedua-dua strategi utama tersebut.

Di bawah strategi langsung terdapat tiga strategi utama iaitu strategi memori, strategi kognitif, dan strategi tampungan. Strategi memori membantu pelajar untuk memproses, menyimpan dan memperoleh semula maklumat untuk memudahkan pembelajaran bahasa. Antara contoh strategi ini seperti membuat pengelasan, menggunakan kata kunci dan mengulang kaji secara berstruktur. Strategi kognitif

bertujuan untuk membolehkan pelajar memahami dan menghasilkan makna. Antara contohnya seperti berlatih secara semula jadi, mengulang, menterjemah, dan menganalisis secara kontrasif. Strategi tampungan untuk mengatasi kekangan dan keterbatasan dalam penggunaan bahasa sasaran. Antara contoh strategi ini ialah meneka secara bijak menggunakan petunjuk linguistik, memilih topik dan membina istilah baru.

Manakala strategi tidak langsung pula membekalkan sokongan pembelajaran secara tidak langsung melalui penumpuan, perancangan, penilaian dan sebagainya dan digunakan untuk menguruskan keseluruhan proses pembelajaran. Strategi-strategi yang termasuk di bawah strategi ini ialah strategi meta kognitif, afektif dan sosial. Strategi meta kognitif membantu pelajar untuk mengawal kognisi mereka sendiri di samping memudahkan penyelarasan proses pembelajaran mereka. Contoh strategi yang termasuk dalam kumpulan meta kognitif ini ialah menumpukan perhatian, penilaian sendiri, menanggukkan pertuturan untuk fokus kepada pendengaran dan pemantauan sendiri. Strategi afektif digunakan untuk membantu pelajar mengurus emosi, sikap, motivasi, dan nilai pembelajaran bahasa pelajar. Antara contoh strategi nya ialah berbincang tentang perasaan dengan seseorang, menggunakan meditasi, menggunakan unsur jenaka, dan memberi ganjaran kepada diri sendiri. Strategi sosial pula membolehkan pelajar berinteraksi dengan orang lain bagi tujuan pembelajaran bahasa dan ia membantu untuk membina suasana kefahaman tentang budaya bahasa. Contohnya, bertanya untuk penjelasan, dan bekerjasama dengan orang lain.

Klasifikasi Oxford diakui lebih sistematik, berkesan dan bertenaga bagi mengenal pasti strategi yang digunakan oleh pelajar yang bukan sahaja pada strategi individu tetapi juga kepada strategi kumpulan yang berkait dengan setiap kemahiran produktif dan reseptif seperti menulis, bertutur, membaca dan mendengar (Kayaoglu, 1997). Bahkan Hsio dan Oxford (2002) mendapati klasifikasi SPB Oxford lebih berkesan berbanding klasifikasi Rubin (1987) dan O'Malley & Chamot (1990).

Terdapat juga beberapa kritikan terhadap model SPB Oxford seperti kritikan daripada O'Malley & Chamot (1990) yang mengatakan bahawa inventori Oxford tidak ada asas teoritikal kognitif dan termasuk pertindihan sub kategori. Dalam hal ini, Oxford mengatakan sebagai respons bahawa sistemnya berdasarkan teori bahawa pelajar ialah manusia yang keseluruhannya menggunakan sumber intelektual, sosial, emosional dan fizikal dan bukan hanya mesin proses maklumat kognitif/meta kognitif sahaja.

Perbincangan mengenai beberapa model SPB telah dibincangkan secara umum dan akan mendasari fokus kepada beberapa model klasifikasi strategi pembelajaran kosa kata (SPK).

Definisi Kata

Pelbagai pandangan dan pendapat telah dikemukakan mengenai definisi dan persoalan kata. Secara umumnya, keseluruhan himpunan kata dalam sesuatu bahasa akan dikenali sebagai kosa kata (Kamus Dewan, 2004). Himpunan kata ini terdiri daripada kata umum dan istilah (KPM, t.th). Dengan kata lain, kosa kata adalah jamak dan kata pula adalah tunggalnya. Untuk membahaskan definisi kata, ahli linguistik berbeza pandangan dalam membahaskan takrif kata. Perbezaan ini berdasarkan ilmu linguistik yang menyebabkan definisi kata boleh dilihat dari beberapa kriteria iaitu ortografi, fonologi, semantik, morfologi dan sintaksis.

Berdasarkan daripada perspektif ortografi, kata ialah satu rangkaian huruf-huruf termasuk juga beberapa tanda bacaan yang memisahkan patah perkataan seperti tanda sempang dan ortografi (Carter, 1998). Walau bagaimanapun, pengertian melalui perspektif ini menimbulkan persoalan iaitu bagaimana dengan kata yang mempunyai bentuk yang sama tetapi berbeza maksud?. Adakah ia dilihat sebagai satu perkataan atau banyak perkataan?. Seperti perkataan *sepak* (tendang) dan *sepak* (tampar). Dalam

bahasa Arab, banyak perkataan yang mempunyai bentuk dan ejaan yang sama namun maknanya berbeza seperti 'ayn' boleh membawa makna mata, mata air, huruf *ayn* sendiri dan sebagainya. Hal ini menunjukkan definisi daripada aspek ini mempunyai kelemahan yang tersendiri.

Kata berdasarkan perspektif fonologi pula dikenali melalui pemisahan kesatuan bunyi ketika menyebut sesuatu ujaran (Chaedar, 1990). Dengan kata lain, perkataan akan terjadi apabila terdapat penekanan dan pemisahan sebutan pada sesuatu ujaran yang memisahkan dengan ujaran lain seperti ketika menyebut ayat seperti *saya bermain*. Melalui ayat ini, kata dapat dipastikan melalui pemisahan sebutan tersebut bahawa saya adalah satu perkataan dan bermain satu perkataan.

Namun pengertian ini mempunyai kelemahan kerana tidak semua perkataan disebut dalam keadaan berpisah daripada perkataan lain. Sebagai contoh dalam bahasa Inggeris mengandungi ayat seperti *I've run* dan *blackbird*, sebutannya tidak berlaku senggang masa, disebut serentak dan tidak ada pemisahan. Begitu juga dalam bahasa Arab, bagaimana sekiranya sebutan yang bersambung antara dua kata bersandar (الإضافة) diujarkan secara bersambung seperti *baytî* (بيتي) (rumah saya). Bagaimana sekiranya sebutan yang melibatkan *hamzat al-wa'fal* (همزة الوصل) seperti *masmuka?* (ما اسمك؟) (siapa nama kamu?) yang menafikan bunyi hamzah pada perkataan *اسمك* sedangkan ما satu perkataan dan اسمك satu perkataan lain? Maka mengikut definisi ini, ia tidak sesuai digunakan dalam pengertian perkataan.

Dari perspektif morfologi pula, perkataan dilihat sebagai satu bentuk bebas yang minimum. Perspektif ini bermaksud bahawa kata dikira satu perkataan jika boleh berdiri sendiri sebagai jawapan kepada soalan atau sebagai satu kenyataan (Carter, 1988). Menurut Nik Safiah (1996), unit minimum itu dikenali sebagai morfem iaitu sebagai gabungan unit yang terkecil dalam unit bahasa yang membawa sesuatu makna atau fungsi nahu. Morfem boleh berdiri sama ada daripada morfem bebas ataupun morfem

terikat. Morfem bebas ialah morfem yang dapat wujud secara bersendirian seperti رجل, بيت, رسول, dan جامعة manakala morfem terikat pula ialah morfem yang hanya dapat wujud bersama-sama dengan morfem yang lain seperti ال, الرسول = أن, ولدان = مسلمات = ات (Ahmad, 2006).

Dalam konteks sintaksis pula, sesuatu perkataan dikenali dengan keupayaannya untuk berdiri sendiri sebagai frasa atau ayat yang minima. Konteks ini dapat dilihat berdasarkan kedudukannya dalam ayat. Secara tidak langsung ia sebenarnya ilmu yang berkait rapat dengan morfologi di mana sintaksis melihat perkataan dalam konteks ayat manakala morfologi melihat perkataan dari sudut binaan dalamannya. Keduanya-duanya masih menghadapi masalah dari sudut makna sekiranya makna sesuatu perkataan itu merupakan perkataan lebih dari satu seperti kata majmuk, peribahasa dan kolokasi.

Berdasarkan perspektif semantik pula, sesuatu perkataan ialah unit bahasa minimum yang mempunyai makna tunggal (Carter, 1998). Takrif ini membawa makna setiap perkataan itu dikenali mengikut maknanya. Berdasarkan pengertian ini, masalah yang timbul berdasarkan pengertian ortografi, morfologi dan sintaksis dapat diselesaikan. Hal ini kerana setiap perkataan dapat dibezakan apabila mempunyai makna yang berbeza. Ia juga dapat menyelesaikan masalah perkataan majmuk seperti *tali pinggang*, kolokasi dan peribahasa kerana walaupun terdiri daripada beberapa patah perkataan namun dari aspek semantik perkataan ini dianggap satu perkataan kerana membawa satu makna.

Namun timbul pula persoalan lain apabila terdapat perkataan yang berlainan tetapi mempunyai makna yang serupa seperti perkataan الأب dan الوالد yang bermaksud ayah. Adakah dikira satu perkataan kerana makna yang sama atau dua perkataan yang berbeza?. Permasalahan lain yang timbul ialah bagaimana pula dengan perkataan yang melibatkan partikel yang tidak mempunyai makna tersendiri tetapi bergantung kepada

perkataan lain untuk berdiri dalam sebuah ayat seperti *ke*, *di*, dan sebagainya. Permasalahan ini menunjukkan bahawa kata tidak boleh berdiri atas definisi dari aspek semantik semata-mata.

Berdasarkan beberapa skop definisi, perkataan agak sukar untuk diberi pengertian melalui satu konteks ilmu sahaja. Namun satu pendapat lain yang diberikan oleh Ghazali Yusri (2006) mungkin boleh diperhatikan. Menurutnya, pengertian kata harus dibuat dengan melihat kepada penggabungan kriteria semantik dan morfologi sekali gus. Penggabungan ini untuk mengelakkan dan merungkaikan permasalahan yang timbul dan melihat kepada satu takrif bahawa perkataan itu sebagai satu bentuk bebas dan mempunyai makna. Pandangan ini juga diutarakan oleh Abbas Hassan (t.th) yang menjelaskan bahawa kata merupakan gabungan huruf konsonan dalam sesuatu perkataan yang mempunyai makna. Berdasarkan sorotan literatur mengenai definisi kata dari konteks ilmu linguistik dapatlah disimpulkan bahawa kata itu ialah sebuah kata yang datang dalam bentuk paling minima (morfem) dalam suatu bahasa, mempunyai makna tunggal dan dapat difahami maknanya.

Perbahasan kata dalam bahasa Arab banyak dibahaskan dalam bidang filologi yang disebut sebagai *fiqh al-lughah* atau *uġl al-lughah* yang mengkaji asal-usul bahasa. Kata dalam bahasa Arab sering dirujuk kepada penggunaan perkataan *kalimat* (كلمة), *mufradat* (مفردة) dan *lafDu* (لفظ). Penggunaan perkataan-perkataan ini lazimnya merujuk kepada penggunaan kosa kata.

Penggunaan *kalimat* ditakrifkan sebagai satu lafaz yang diletakkan untuk satu makna tunggal (Ibn Aqil, 1994). Manakala *al-mufradat* berasal daripada قول مفرد yang bermaksud satu lafaz yang menunjukkan satu makna (Ibn Hisyam, 1969). Kedua-dua takrif ini pada asasnya tidak bertentangan antara satu sama lain namun perkataan قول مفرد lebih umum daripada كلمة kerana قول مفرد merangkumi perkataan dalam bentuk tunggal dan frasa serta mungkin mempunyai makna atau tidak manakala كلمة pula terhad

kepada lafaz yang tunggal dan mempunyai makna sahaja (Ghazali Yusri, 2006). Manakala perkataan لفظ pula, lebih merujuk kepada aktiviti sebutan. Dengan kata lain, لفظ ialah himpunan suara-suara yang diujarkan (al-Ma'thuq, 1996). Namun, kebanyakan kamus-kamus Arab menghimpunkan perkataan اللفظ dan كلمة untuk merujuk makna dan maksud yang sama. Berdasarkan perbincangan takrif *mufradat*, *kalimat* dan *lafDu* ini, kajian ini tidak membezakan pengertian antara ketiga-tiga perkataan ini dan merujuk kepada kosa kata Arab.

Dalam kajian ini, penggunaan perkataan 'kata' digunakan untuk merujuk kepada kata tunggal, kolokasi, kata majmuk, peribahasa dan sebagainya yang mempunyai makna tunggal seperti mana definisi yang telah dibincangkan. Manakala penggunaan yang merujuk kepada jamak iaitu himpunan kata-kata, kajian ini menggunakan istilah kosa kata.

Kosa Kata Dalam Pembelajaran Bahasa Arab

Definisi kata telah dibincangkan dari aspek linguistik. Daripada kesimpulan yang dibuat, kata dalam bahasa Arab lebih jelas untuk dilihat dari aspek morfologi serta semantik. Kedua-dua aspek ini penting bagi melihat definisi kata dari konteks ilmu linguistik dan dapatlah disimpulkan bahawa kata itu ialah sebuah kata yang datang dalam bentuk paling minima (morfem) dalam suatu bahasa, mempunyai makna tunggal dan dapat difahami maknanya

Kata Arab dari Aspek Morfologi

Kata dalam bahasa Arab adalah lebih jelas dilihat dari aspek morfologi kerana melaluinya sesebuah kata Arab dapat dibina dan dibentuk. Menurut Mahir Sya'ban (2011), kata dalam bahasa Arab berkait secara langsung dengan kaedah morfologi. Atas sebab itulah ia juga dikenali sebagai alat belajar menyusun dan membina dalaman kata (Ahmad, 2006).

Berdasarkan aspek morfologi, majoriti kata Arab dibina daripada kata dasar yang berteraskan tiga konsonan dan tiga vokal pendek atau diakritik. Daripada dua teras ini, kata Arab akan dikembangkan mengikut acuan tertentu dalam membina kata baru melalui proses *taÎrÊf*. Kedua-dua unit morfologi ini yang membentuk struktur bahasa ini (Boudelaa & Wilson, 2001). Menurut al-Qadi (1991), majoriti kata Arab adalah mempunyai kata dasar dan atas dasar itu kata Arab juga dikenali sebagai bahasa derivasi atau *al-taÎrÊfiyyah*. Perkara ini diakui oleh Roeck & al-Fares (2000) yang mengatakan bahawa 85 peratus kata hasil derivasi daripada asas tiga konsonan sebagai kata dasar dan hanya terdapat sekitar 10,000 kata yang tidak berkata dasar.

Selain dibina berteraskan tiga teras kata dasar (ثلاثي), terdapat tiga lagi teras utama yang boleh membentuk perkataan dalam bahasa Arab iaitu kata dasar empat teras (رباعي), lima teras (خماسي) dan enam teras (سداسي) namun begitu kebanyakan binaan kata Arab terbina daripada tiga konsonan (Smith, 1987). Sistem binaan kata ini dapat dilihat dalam sistem perkamusan Arab yang menjadikan kata dasar sebuah kata sebagai asas penyusunan dan sistem ini merupakan kemahiran asas dalam penggunaan kamus Arab bagi pencarian perkataan (Chacra, 2007).

Selain konsonan dan diakritik, elemen ketiga yang membentuk kata Arab ialah acuan kata (*wazan*). Acuan kata adalah corak atau pola yang ditetapkan di mana tiga konsonan kata dasar akan dimasukkan untuk membentuk kata (Ravid & Schiff, 2006). Acuan kata ini berfungsi untuk membentuk kata Arab dengan penambahan beberapa huruf tambahan sama ada di depan dan di tengah. Huruf tambahan serta huruf vokal menjadi imbuhan awalan, apitan dan akhiran mengikut acuan-acuan kata (*wazan*) yang telah ditentukan melalui proses *taÎrÊf* (al-Asmai, t.th). Proses ini akan menghasilkan kata lain yang mempunyai bentuk dan makna yang berbeza.

Secara ringkasnya, kata Arab lazimnya terbentuk melalui tiga elemen utama iaitu kata dasar, huruf vokal dan acuan kata. Ciri morfologi bahasa Arab ini penting

untuk diketahui dan dikuasai bagi mengenal pasti kata dasar kata Arab termasuk kata kerja, kata nama dan kata sifat dan ciri ini sebenarnya boleh membantu pelajar dalam pemerolehan kosa kata Arab. Menurut Abu Rabia (2002), pengetahuan morfologi penting apabila membaca perkataan Arab tanpa diakritik (baris) selain perlu bergantung kepada maklumat tambahan leksikal lain seperti pengetahuan sintaksis, ayat dan konteks wacana.

Secara umumnya, kata dalam bahasa Arab terbahagi kepada tiga kelompok iaitu *al-ism* (kata nama), *al-fiʿl* (kata kerja) dan *al-ḥarf* (partikel) (Ibn Hisyam, 1997; Ibn 'Aqil, 1990; Ghallayini, 1987; Dahdah, 1981; Fu'ad, t.th; al-Abbas, t.th).

a) **Kata Nama (*al-Ism*)**

Kata nama (*al-ism*) ialah kata yang secara bersendirian menunjukkan kepada sesuatu makna dan tidak berkait dengan unsur masa (Ibn 'Aqil, t.th). Contohnya perkataan كتاب bermaksud sebuah buku. Dalam erti kata lain *al-ism* ialah kata yang menunjukkan nama manusia, tempat dan sebagainya (Jawatankuasa Istilah Bahasa dan Kesusasteraan Arab, 1994). Dalam bahasa Arab, selain dari kata nama am dan khas, kata sifat (الصفات), kata keterangan (الظروف) dan kata ganti diri (الضمائر) juga adalah diklasifikasikan sebagai kata nama. Majoriti kata nama Arab dibentuk berasaskan proses derivasi (*al-isytiqāq*) daripada kata dasar kecuali kata ganti nama diri seperti الكتاب derivasi daripada perkataan dasar كتب yang bermaksud menulis.

Antara ciri-ciri unik kata nama Arab ialah setiap kata tidak terpisah daripada unsur bilangan, kata ganti diri dan gender. Ini menunjukkan bahawa sesuatu kata Arab sekali gus mengandungi jenis bilangan, kata ganti diri dan jenis gender. Ia juga bersifat serasi dari aspek gender, bilangan, kata nama am atau khas dan fleksi (*i'rÉb*) yang perlu dilihat secara menyeluruh bagi memastikan sesuatu ayat tidak menjadi salah makna

seperti dalam bab subjek dan predikat serta sifat dan yang disifatkan. Di sini dijelaskan secara ringkas mengenai unsur-unsur yang menjadi ciri-ciri kepada kata nama.

Bilangan: terdapat tiga bilangan dalam kata nama Arab iaitu tunggal (المفرد), dualis (المثنى) dan jamak (الجمع). Merujuk kepada bilangan jamak, terdapat dua jenis bentuk iaitu الجمع السالم (jamak tetap) dan الجمع التكسير (jamak pecahan). Bentuk yang pertama iaitu الجمع السالم terbahagi kepada dua bentuk iaitu jamak maskulin dan jamak feminin dibentuk melalui kaedah kebiasaan yang telah ditetapkan iaitu tambahan suku kata akhiran seperti الطالب menjadi الطالبون (M) dan الطالبة menjadi الطالبات (F) (tambahan morfem و dan ن bagi maskulin dan morfem ا dan ت bagi feminin di akhiran). Manakala الجمع التكسير pula, dibentuk melalui pecahan dari kata dasar dan ditambah dengan huruf vokal sama ada di awalan, apitan dan akhiran mengikut acuan (*wazan*) yang tertentu seperti *al-walad – al-awlĒd* (الأولاد – الولد) dan *al-qalb – al-qulĒb* (القلوب – القلب).

Gender: Semua kata nama Arab mengandungi dan menunjukkan jenis gender sama ada maskulin atau feminin, sama ada secara semula jadi atau secara tatabahasa (Ghallayini, 1987). Kebiasaannya, kata yang mengandungi makna gender feminin dibentuk dengan penambahan konsonan (ة) di akhiran kata seperti perkataan المسلم (M) menjadi المسلمة (F).

Kata ganti diri: Kata ganti diri Arab yang tergolong dalam kata nama terdiri daripada kata ganti diri (الضمائر), kata ganti diri penunjuk (الأسماء الإشارة), ganti diri penyambung (الأسماء الموصولة). Kata ganti diri dalam bahasa Arab agak unik kerana wujud pelbagai bentuk bergantung kepada bilangan, gender atau keadaan. Ia boleh datang dalam bentuk terpisah (المنفصلة), tersembunyi (المستتر) atau bersambung (المتصلة). Bahasa Arab mempunyai 14 kata ganti diri yang mewakili gender (maskulin dan feminin) serta bilangan tunggal, dualis dan jamak.

b) Kata Kerja (*al-fi'il*)

Kata kerja (*al-fi'il*) pula ialah kata yang secara bersendirian menunjukkan kepada sesuatu makna dan mempunyai hubung kait dengan unsur masa. Contohnya perkataan *يدرس* bermaksud '*dia (lelaki) sedang belajar*'. Menurut Jawatankuasa Istilah Bahasa dan Kesusasteraan Arab (1994), *al-fi'il* ialah kata yang menunjukkan sesuatu peristiwa yang disertai dengan masa tertentu.

Kata kerja Arab mempunyai dua unsur kala masa yang utama iaitu *الفعل الماضي* (sempurna) dan *الفعل المضارع* (belum sempurna). *الفعل الماضي* menunjukkan keadaan perbuatan yang telah dilakukan dan sempurna dilakukan. Manakala *الفعل المضارع* pula menunjukkan sesuatu perbuatan yang belum sempurna, dilakukan atau kebiasaan atau terus menerus dilakukan (Chacra, 2007). Sebagai contoh kata kerja *كتب (الفعل الماضي)* '*dia (lelaki) telah menulis*' dan *يكتب (الفعل المضارع)* '*dia (lelaki) sedang menulis*'. Daripada pengertian itu dapat disimpulkan bahawa kata kerja bahasa Arab lebih menjurus kepada mengukur sama ada sesuatu perbuatan itu sempurna atau belum sempurna bukan penunjuk kepada kala masa seperti dalam bahasa Inggeris (al-Shuwairekh, 2001).

Selain itu, bahasa Arab juga mempunyai satu lagi kata kerja yang tidak terikat dengan unsur kala masa iaitu kata kerja suruhan. Ia hanya mempunyai 6 pecahan mengikut kata ganti diri.

Antara ciri-ciri kata kerja Arab ialah tidak berpisah dengan kata ganti diri. Sebuah kata kerja sekali gus mengandungi dan menunjukkan makna, jenis orang, gender dan bilangan pelaku (Chacra, 2007). Kata ganti diri ini biasanya akan hadir dalam bentuk tersembunyi. Bentuk ini boleh dilihat melalui sistem akhiran (*الفعل الماضي*) dan awalan (*الفعل المضارع*) sesebuah kata kerja tersebut untuk menentukan jenis kata

kerja, gender dan bilangan pelaku. Setiap jenis kata kerja Bahasa Arab mempunyai 14 acuan kata (*wazan*) berdasarkan kata ganti diri.

Setiap kata kerja bahasa Arab boleh dikembangkan melalui sistem derivasi yang khusus. Ianya boleh ditambah satu atau lebih konsonan dan vokal sebagai terbitan (awalan, apitan dan akhiran) melalui bentuk-bentuk derivasi tertentu. Sebagai contoh, perkataan asal */qatala/* ‘membunuh’ dikembangkan menjadi kata kerja imbuhan kepada */tuqÉtilu/* ‘berlawan’ dan */qutila/* ‘telah terbunuh’.

c) Partikel (*al-ḥarf*)

Selanjutnya, partikel disebut dalam bahasa Arab sebagai *al-ḥarf* iaitu kata yang tidak menunjukkan makna secara bersendirian tetapi bergantung kepada sesuatu yang lain untuk menunjukkan sesuatu makna. Dalam erti kata lain, *al-ḥarf* ialah morfem selain kata nama atau kata kerja yang tidak dapat difahami tanpa dihubungkan dengan kata nama atau kata kerja (Jawatankuasa Istilah Bahasa dan Kesusasteraan Arab, 1994). Di dalam bahasa Arab terdapat pelbagai jenis partikel antaranya seperti حرف الجر (kata sendi), حرف العطف (partikel penghubung), حرف النداء (partikel seruan), partikel nafi, partikel *jussive* dan partikel akusatif.

Keluasan Kosa Kata Arab

Perbincangan mengenai keluasan dari aspek makna bagi melihat bagaimana hakikat kosa kata Arab secara umum setelah memahami sistem susunan morfologi kata Arab. Melaluinya dapat dilihat bagaimana sistem kosa kata Arab telah disusun melalui acuan yang begitu luas untuk derivasi kata nama dan kata kerja melalui kata dasar. Kemampuan mengenali kata dasar dan acuan katanya (*wazan*) merupakan kemahiran asas dalam penggunaan kamus Arab dan tidak keterlaluan sekiranya mengatakan bahawa sistem kata dasar dan acuan kata merupakan teras bahasa dan sekiranya

dikuasai boleh menjadi satu nilai yang berpotensi untuk strategi kosa kata yang berkesan (Giselle, 2008).

a) Kata Arab dan Derivasi

Proses derivasi dalam bahasa Arab adalah satu sumber kepada kekayaan kosa kata dalam melahirkan perkataan. Menurut Ibrahim Anis (1984), proses derivasi merupakan satu kaedah penting untuk menghidupkan bahasa Arab terutama dari segi lafaz dan bentuk serta hubungan yang kuat antara *qiyÉs* (analogi) dan derivasi. Ini kerana proses derivasi merupakan satu aktiviti mengeluarkan perkataan dari suatu perkataan atau dari suatu bentuk manakala *qiyÉs* (analogi) ialah asas kepada aktiviti derivasi supaya proses derivasi diterima dan diiktiraf di kalangan ulama bahasa.

Proses derivasi dalam kata bahasa Arab melibatkan proses pertukaran kecil dan pertukaran besar. Pertukaran kecil merujuk kepada perubahan perkataan kepada perkataan lain. Proses ini melibatkan aspek bentuk berserta kesesuaian makna, keserasian huruf teras yang asal dan susunannya. Proses derivasi ini boleh dilakukan ke atas kata kerja dasar (*mujarrad*), kata kerja terbitan (*mazÊd*) serta mengikut acuan derivasi tujuh yang masyhur iaitu *ism al-fÉ'il* (kata nama pelaku), *al-Êifat al-musyabahah*, *ism al-maf'Êl* (kata nama objek), *ism al-tafÊl*, *ism al-zamÊn* (kata nama masa), *ism al-makÊn* (kata nama tempat) dan *ism al-alat* (kata nama alat).

Manakala pertukaran besar melibatkan derivasi yang mengambil daripada teras kata yang tiga tetapi tidak terikat dengan susunan tiga teras kata yang menjadi asasnya seperti teras kata *j-b-r* boleh menjadi *j-b-r*, *j-r-b*, *b-j-r*, *b-r-j*, *r-j-b*, *r-b-j*. Selain itu, proses derivasi besar boleh berlaku dengan mengambil daripada kata nama konkrit seperti *zahab- zahhaba*, *baÁr- abÁlar*, *nimr- tanammara*, *ibil- taabbala*, dan dari kata nama zaman seperti *al-Êayf – aÊÉfa*, *al-kharÊf – akhrafa*, *al-rabÊ' – arba'a* dan *al-ÊabÊÍ – aÊbaÁa*.

Berdasarkan proses derivasi ini, kosa kata Arab didapati sebagai bahasa yang kaya dengan pelbagai jenis kata dan bentuk kata, sempurna dan berdaya tahan. Ciri-ciri ini dapat dilihat dengan memahami jenis sistem derivasi nya yang mampu menghasilkan pelbagai perkataan berdasarkan acuan perkataan. Menurut al-Sughaiyer & al-Kharashi (2004), sepuluh atau seratus kata boleh dibentuk dan dihasilkan hanya menggunakan satu kata dasar, acuan dan terbitan. Hal ini kerana proses derivasi besar boleh mengubah acuan kata tiga teras sebanyak enam tukaran, empat teras boleh bertukar sebanyak 24 tukaran dan lima teras boleh bertukar sebanyak 120 tukaran (Ibn Jinniy, 2006). Proses ini memperlihatkan morfologi Arab yang sangat unik sehingga bahasa Arab digelar dengan gelaran bahasa yang kaya.

b) Kosa Kata dan Ungkapan Idiomatik (*ta'bÊr al-iÊtilÊiyyat*)

Ungkapan idiomatik (*ta'bÊr al-iÊtilÊiyyat*) bermaksud kumpulan perkataan yang tidak mungkin dijelaskan maksudnya melalui maksud kebiasaan (Tod, 1994). Hal ini kerana ungkapan idiomatik merupakan satu bentuk pernyataan khusus dalam sesebuah bahasa yang terdiri daripada satu perkataan atau lebih dan berubah maksud per katanya kepada maksud mengikut istilah kumpulan bahasa. Dengan erti kata lain, ungkapan idiomatik tidak mungkin boleh diterjemahkan menurut satu per satu perkataan tetapi ia perlu difahami secara kumpulan bahasa. Ungkapan idiomatik ini menjadi salah satu keistimewaan mana-mana bahasa kerana ia mengandungi unsur metafora, kata-kata hikmah, bahasa setempat, perumpamaan dan kolokasi.

Ungkapan idiomatik dalam bahasa Arab juga merupakan salah satu keistimewaan dalam mempelajari kosa kata Arab. Ia perlu difahami mengikut konteks bahasa Arab itu sendiri kerana agak sukar untuk memahami dalam konteks bahasa kedua. Menurut Husam al-Din (1985), ungkapan idiomatik ini mempunyai ciri-ciri khusus antaranya ialah kesukaran untuk diterjemahkan secara per kata secara langsung kerana terdapat unsur *majazi* (sastera) secara semula jadi dan perbezaan persekitaran

budaya antara dua bahasa. Antara contoh-contoh perkataan atau ungkapan idiomatik dalam bahasa Arab ialah *على مسافة سود وجهه*, *اتعب سره* dan sebagainya.

c) Kosa Kata dan Sinonim

Sinonim pula bermaksud perkataan-perkataan yang maknanya hampir sama seperti rumah disebut dengan perkataan *al-bayt*, *al-dÉr*, *al-manzil* dan *al-maskan*. Bahasa Arab dikatakan sangat kaya dengan perkataan sinonim dan ciri ini merupakan satu kelebihan untuk memperlihatkan keluasan dan kekayaan kosa kata Arab. Menurut al-Wafiy (1988), terdapat 500 kata nama yang sama merujuk maksud singa dan 100 kata nama merujuk maksud ular. Menurut kamus al-MuÍÊĬ, terdapat 800 kata nama merujuk maksud madu, 1000 kata nama merujuk maksud pedang dan terdapat 400 kata nama merujuk kepada maksud malapetaka.

Aspek sinonim dalam bahasa Arab sangat unik kerana terdapat beberapa jenis aspek sinonim di dalamnya. Antaranya terdapat sinonim daripada aspek bentuk jamak yang banyak seperti jamak pada perkataan *qird* (kera) terdapat enam jenis jamak iaitu *aqrÉd*, *aqrud*, *qurÉd*, *qirÉd*, *qirÉdat* dan *qarÉdat*, sinonim yang berbeza hanya satu huruf seperti *ruz-* *aruz*, *malak* – *malÉk* dan *samdan* – *sarmadan* serta sinonim tetapi berbeza turutan hurufnya seperti *khuffÉsy* – *khusysyÉf*, *kursuf* – *kurfus*, *batala* – *balata*, *hamida* – *madaha* (al-Yasu'ie, 1996).

Di dalam al-Quran, banyak perkataan sinonim digunakan seperti *al-ab* – *al-wÉlid*, *atÉ* – *jÉa*, *Éti* – *a'Ía*, *ajrun* – *thawÉb* – *jaza'*, *bakhÊl* – *syaÍiÍ*, *al-jasad* – *al-jism*, *al-ma'rifah* – *al-ilm* dan lain-lain. Kepelbagaian kata ini menunjukkan keluasan dalam kata Arab yang bertujuan untuk memperbanyakkan cara dalam menjelaskan sesuatu, memaniskan kata-kata, memperlihatkan nilai-nilai sastera dan sebagainya (al-Munajjad, 1997).

d) Kosa Kata dan Polisemi/ Himonim (*musytarik al-lafḍiy*)

Konsep polisemi pula ialah sebuah kata dan ungkapan yang sama tetapi mempunyai lebih dari satu makna yang bertalian rapat antara satu sama lain. Contohnya, perkataan '*ayn* boleh membawa maksud mata penglihatan, mata air, sebuah negeri, sebuah tempat, ketua kaum, ketua tentera bermakna diri, sejenis mata wang, pengintip dan huruf '*ayn* (Muḥjam Wasīl: 661).

Perkataan *yad* bermakna tangan, sifat dermawan dan kekuasaan. Bahkan terdapat juga beberapa perkataan yang merujuk kepada satu makna atau makna yang hampir. Istilah-istilah yang merujuk kepada makna unta, kuda, kurma, pedang, kambing, biri-biri diungkapkan dengan beberapa perkataan yang memberi makna yang hampir sama (Ibrahim, 1975). Penggunaan kata polisemi ini di dalam al-Quran boleh dilihat melalui contoh perkataan *al-huda* yang membawa sebanyak 17 maksud iaitu *al-bayḥ*, *al-dḥ*, *al-imḥ*, *al-dḥī*, *al-rusul*, *al-kitāb*, *al-maḥrifah*, *al-rasyad*, *nabi Muhammad*, *al-Qurḥ*, *al-tawrat*, *al-istirja'*, *al-ḥujjah*, *al-tawḥīd*, *al-sunah* dan *al-ilm*, *al-ilhām* dan *al-tawbah* (Mahir Sya'ban, 2011)

Konsep himonim menunjukkan beberapa perkataan yang sama dari segi sebutan dan tulisan tetapi berbeza maksudnya. Ia juga dikenali sebagai *jinas* dalam ilmu balaghah seperti kata *gharab* (barat) juga bermakna *al-dalwu* (timba), *al-jad* boleh membawa makna datuk, nasib baik (*al-ḥaḍ*, *al-baht*) atau tepi sungai (*syāḥ* ' *al-nahr*), perkataan *al-sail* boleh membawa makna yang meminta atau yang mengalir dan perkataan *al-jawn* boleh membawa maksud putih (*al-abyaḥ*) atau hitam (*al-aswad*).

e) Kosa Kata dan Antonim

Antonim di dalam kosa kata Arab merupakan satu lagi keistimewaan yang unik bertujuan untuk memperlihatkan keluasan bahasa Arab dari aspek ungkapan. Ia

merupakan salah satu jenis daripada polisemi atau homonimi (berbilang maksud). Antonim di sini bermaksud satu lafaz yang digunakan tetapi membawa dua maksud yang berlainan (Mahir Sya'ban, 2011).

Antonim dalam bahasa Arab terbahagi kepada beberapa jenis iaitu antonim pada kata nama, antonim pada kata kerja, antonim pada huruf, antonim pada kata terbitan (*ma'ldar*), antonim pada kata ganti diri dan antonim pada *ḌurĒf* (ظروف).

f) Kosa Kata dan *Muthalathat* (trihuruf)

Salah satu keunikan bahasa Arab yang wujud dalam kosa katanya yang tidak terdapat dalam bahasa lain ialah ciri *al-muthalathat* (trihuruf). *al-Muthalathat* ialah kumpulan yang menghimpunkan tiga kata yang sama dari segi bentuk morfologi nya iaitu sama huruf tetapi berlaku perubahan pada baris huruf pertama (*fa'*) dan kedua (*ayn*) yang menyebabkan berlaku perubahan makna seperti perkataan *al-ghamar*, *al-ghimar* dan *al-ghumar* (Maqlatiy, 1998). *Al-tathlĒth* itu berlaku pada kata nama dengan perubahan pada baris huruf pertama dan kedua manakala *al-tathlĒth* berlaku pada kata kerja dengan perubahan pada baris huruf kedua sama ada baris hadapan, bawah atau atas (Mahir Sya'ban, 2011).

Terdapat dua jenis *muthalathat* di dalam kosa kata Arab iaitu *al-muthalith* yang berbeza maksud dan *al-muthalith* yang sama maksud. *al-Muthalith* yang berbeza maksud bermakna sebarang perubahan baris pada huruf pertama atau kedua dengan baris atas, bawah atau depan akan membawa perubahan maksud yang berbeza antara satu sama lain. Contoh perkataan *al-muthalith* yang berbeza maksud seperti *al-salām* (ucapan sejahtera), *al-silām* (jamak kepada *salimat* iaitu batu) dan *al-sulām* (kelihatan jelas urat kaki dan tangan).

Manakala *al-muthalith* yang sama maksud bermakna sebarang perubahan baris pada huruf pertama atau kedua yang tidak membawa perubahan maksud seperti

perkataan *al-dawa'* sekiranya disebut *al-dawa'*, *al-diwa'* atau *al-duwa'* maksudnya tetap satu iaitu ubat, *al-arba'ūn*, *al-arbu'ūn* dan *al-arbi'ūn* bermaksud hari Rabu dan *al-ṭib*, *al-ṭab* dan *al-ṭub* bermaksud rawatan badan.

g) Kosa Kata dan Akronim (*al-Naṭt*)

Akronim dalam bahasa Arab merujuk kepada ungkapan yang mengandungi dua atau lebih perkataan tetapi dicantum menjadi satu dan lebih ringkas. Terdapat tiga jenis akronim iaitu (1) akronim yang berasal dari dua perkataan yang berasaskan kata tiga teras seperti perkataan *sald* (kuat, keras) dan *sadm* (pertentangan) menjadi perkataan *sildim* (2) akronim yang berasal dari ayat seperti *basmalah* (ungkapan *bismillah*), *Īamdalah* (ungkapan *alĪamdulillah*) (3) dan akronim yang berasal daripada nama khas seperti nama orang, nama keluarga, nama puak dan sebagainya, antaranya seperti, *ŌAsyamiy* (Abd al-Syams), dan *ŌAbqasiy* (Abd al-Qis).

h) Kosa Kata dan Kata Serapan/ Pinjaman (*al-dakhĒl* atau *al-mu'arrab*)

Kosa kata Arab tidak ketinggalan menghadapi faktor dipengaruhi oleh istilah-istilah luar sehingga terdapat perkataan-perkataan yang diserapkan ke dalam penggunaannya. Perkara ini terjadi kerana bahasa Arab melalui sejarah yang panjang sebelum kedatangan Islam sehingga selepas al-Quran mengangkat martabatnya dan tersebar bahasa Arab ke negara-negara yang menerima kedatangan Islam. Kemasukan istilah-istilah luar ke dalam bahasa Arab dipanggil *al-dakhĒl* atau *al-mu'arrab* yang bermaksud apa-apa yang digunakan oleh orang Arab daripada lafaz-lafaz yang bukan daripada bahasanya. Menurut Abdul Rahim (1990), *al-mu'arrab* bermaksud perpindahan lafaz daripada lafaz '*ajam* kepada lafaz Arab.

Walaupun berlaku proses kemasukan dan pinjaman kata dari istilah luar, kosa kata bahasa Arab tetap mempunyai ciri berdaya tahan daripada percampuran kata yang mampu mempengaruhi bahasa Arab daripada diselewengkan terutamanya al-Quran. Ini

kerana dalam mengenali perkataan dan istilah-istilah luar, bahasa Arab mempunyai kaedah untuk mengukur dan mengenali sama ada istilah itu bahasa Arab asli atau kata yang diserap. Menurut Abdul Sahib (1987), kata pinjaman dan serapan dalam bahasa Arab boleh dikenal pasti berdasarkan perbezaan ciri-ciri bahasa Arab antaranya acuan fonetik, acuan sistem morfologi, ketidaksesuaian kata dengan kata dasar bahasa Arab dan kumpulan huruf awal (*initial clustering*) dalam perkataan.

Menurut Abd al-Aziz (1990), mana-mana perkataan yang tidak mempunyai kata dasar Arab, ia adalah kata serapan dan bukan perkataan Arab asli seperti perkataan *ustÉz* bukan dari istilah Arab kerana kata terasnya (*s-t-z*) tidak wujud dalam bahasa Arab. Selain itu, kata serapan juga dikenal pasti apabila ia bercanggah dengan acuan-acuan kata Arab dan ia juga dikenal pasti melalui huruf-huruf yang terdapat pada perkataan dan susunannya yang mana menurut ulama bahasa tidak berkumpul huruf *jim* dan *qaf* dalam perkataan Arab seperti *al-qabaj* dan *al-juq*, huruf *şad* dan *jim* seperti *şuljan*, huruf *zai* selepas huruf *dal* dan huruf *nun* selepasnya huruf *ra*.

Banyak kata serapan dan pinjaman yang diambil daripada istilah-istilah bahasa semitik dan Indo-Eropah seperti bahasa Parsi, Rom, Inggeris, Hindustan dan Turki (Umar & Fatimah, 1988; Smeaton, 1973). Antara perkataan serapan dan pinjaman seperti *ibrÊq*, *al-injÊl*, *al-bukht*, *al-şard*, *al-syarm* dan sebagainya. Kemajuan ilmu-ilmu sains dan teknologi juga telah mempengaruhi leksikon Arab untuk meminjam perkataan baharu seperti di bidang komputer wujudnya istilah-istilah seperti *al-kombiyuter*, *al-tilfiziyyun*, *al-disk*, *al-web*, *al-fitamin*, *al-intirnet*, *al-firus*, *al-nafilah*, *al-milf*, *al-fa'rat* dan sebagainya. Terdapat juga istilah-istilah yang berkaitan dengan ilmu sains kemanusiaan seperti *al-dÊmaqrÉtiyyah*, *fidarÉliyyah* , *al-mÊtÉfÊzÊqiyy*, dan sebagainya.

Kesimpulannya, perbincangan mengenai keluasan kosa kata Arab telah memperlihatkan keunikan bahasa Arab. Keluasan dan kekayaan makna kosa kata Arab

menjadi salah satu faktor kerumitan untuk mempelajari bahasa ini. Perbezaan dan keunikan bahasa Arab boleh dianggap menjadi faktor kerumitan pembelajaran dan perlu diambil kira dalam pembelajaran bahasa Arab (Kholood & Schmitt, 2012). Sehingga kadang-kadang dalam kalangan pelajar subjek bahasa Arab dianggap sebagai subjek '*killer*' di antara subjek-subjek lain yang boleh menurunkan gred keseluruhan peperiksaan mereka.

Pembelajaran Kosa Kata

Beberapa kajian pemerolehan kosa kata dan linguistik gunaan telah mengkaji mengenai pengetahuan kosa kata dan akhirnya mengakui bahawa ia merupakan satu aspek yang sukar (Schmitt, 2000; Nation, 2001; Alderson, 2000). Hal ini disebabkan oleh keluasan aspek kata yang perlu dikuasai iaitu bentuk, makna dan kegunaan serta fungsi-fungsinya berdasarkan aspek reseptif dan produktif. Tidak hairanlah jika faktor ini menyebabkan pembelajaran kosa kata bahasa kedua atau asing dikatakan sebagai masalah besar bagi kebanyakan pelajar (Mohd. Sahandri, Reza, & Saifuddin, 2009).

Bagi pelajar bahasa kedua atau asing, agak sukar untuk mereka menguasai keseluruhan aspek pengetahuan kosa kata (Gu, 1994). Kesukaran ini mungkin disebabkan aspek pengetahuan kosa kata adalah terlalu luas cakupannya dan memerlukan tempoh pembelajaran yang panjang. Menurut Zhang (2009), pengetahuan kosa kata memerlukan masa dan merupakan satu proses yang sukar untuk dikuasai. Pengetahuan kosa kata boleh didefinisikan sebagai satu peringkat antara kebolehan untuk memahami kata dan kebolehan untuk mengaktifkan kata secara automatik untuk tujuan produktif.

Antara faktor-faktor yang dianggap sebagai cabaran dalam pembelajaran kosa kata ialah saiz dan kedalaman kosa kata serta kosa kata reseptif dan produktif.

Saiz dan Kedalaman Kosa Kata

Penyelidik dalam bidang P&P kosa kata sering membezakan antara dua dimensi ilmu kosa kata iaitu saiz (jumlah) dan kedalaman. Namun secara empirikal, dua dimensi ini adalah tidak berpisah dan sentiasa berkait rapat (Milton, 2009). Malah kajian menunjukkan bahawa keluasan saiz dan kedalaman pengetahuan kosa kata tidak perlu dipisahkan malah keduanya perlu digabungkan dalam proses P&P (Is'haaq, 2010).

Saiz kosa kata merupakan salah satu tujuan pembelajaran kosa kata. Ia dirujuk sebagai aspek kuantiti dan merujuk kepada berapa banyak patah perkataan yang diketahui oleh seseorang. Menurut Nation (2001), saiz kosa kata merujuk kepada bilangan perkataan yang diketahui oleh pelajar pada satu tahap kecekapan bahasa yang tertentu. Seorang pelajar yang dikatakan memiliki saiz atau jumlah kosa kata yang besar bermakna dia telah memiliki bahagian terbesar dalam mana-mana bahasa dari aspek makna (McCarthy, 1988).

Penguasaan saiz kosa kata juga merupakan antara pengukur kecemerlangan bahasa seseorang iaitu dengan menguasai lebih banyak jumlah kosa kata. Bahkan sebahagian besar kajian menunjukkan bahawa penguasaan saiz kosa kata berkait rapat dengan penguasaan bahasa (Gu, 1998). Dengan menguasai kuantiti kosa kata yang besar, pelajar akan lebih mudah menghadapi pembelajaran bahasa. Menurut Curtis (2006), lebih banyak seseorang pelajar mengetahui perkataan, lebih mudah baginya untuk memperoleh sesuatu yang baru. Hal ini tidak pelik memandangkan saiz kosa kata berkaitan dengan kemampuan untuk menguasai kemahiran membaca, menulis dan kemahiran umum berbahasa serta mempengaruhi pencapaian akademik (Saville-Troike, 1984; Laufer, 1997; Stehr, 2008).

Penyelidik bahasa berbeza pendapat mengenai persoalan jumlah atau saiz kosa kata yang perlu dikuasai pelajar. Pandangan mengenai saiz dan jumlah kosa kata

sentiasa tidak ada ketetapan. Hal ini kerana penguasaan saiz kosa kata adalah berdasarkan kepada keperluan dan objektif pelajar dalam pembelajaran mereka (Nurul Huda, 2009).

Penyelidik kosa kata bersetuju dalam isu menetapkan tahap jumlah minimum kosa kata bergantung pada kehendak teks atau pun situasi pembelajaran. Curmin (1976) mengatakan satu ketetapan mengenai tahap penguasaan kosa kata perlu dicapai agar pelajar itu mendapat manfaat daripada pengajaran dalam medium bahasa kedua. Persoalan berapa banyak perkataan teras yang perlu dipelajari dalam pembelajaran kosa kata secara implisit adalah bergantung pada jenis teks dan bagaimana pelajar itu memahami konteks perkataan baharu itu.

Selain itu, terdapat beberapa tahap kosa kata juga menjadi faktor kepada persoalan saiz kosa kata. Nation & Gu (2007) telah membuat perbezaan empat tahap kosa kata yang mana setiap tahap memerlukan pembelajaran dan masa yang berbeza untuk menguasainya, iaitu (1) kosa kata kekerapan tinggi, (2) kosa kata akademik, (3) kosa kata kekerapan rendah dan (4) kosa kata teknikal. Kosa kata kekerapan tinggi merupakan jenis tahap yang lazim digunakan dalam pembelajaran serta penyelidikan kosa kata. Penguasaan terhadap kosa kata kekerapan tinggi juga kerap dijadikan sebagai ukuran untuk mengetahui saiz kosa kata seseorang (Nation & Macalister, 2010).

Selain itu, perselisihan ini berpunca daripada perbezaan pendapat mengenai pembelajaran kosa kata sama ada penguasaan dari aspek makna atau aspek konteks penggunaan. Bahkan ada yang mengatakan bahawa pembelajaran kosa kata bukan isu mengenai berapa jumlah patah perkataan yang dikuasai tetapi lebih menumpukan kepada fungsi perkataan terutama dalam konteks komunikasi yang pelbagai.

Berdasarkan kajian, pelajar yang mempelajari lebih kerap kosa kata mempunyai lebih besar kebarangkalian menggunakan kosa kata yang telah dipelajari di dalam

situasi kehidupan sebenar dan memberi mereka peratus yang lebih tinggi dalam liputan teks (*text coverage*). Ini berdasarkan penjelasan yang dibuat oleh Nation dan Waring (1997) yang dijelaskan dalam Jadual 2.3 di bawah.

Jadual 2. 3 Liputan Teks Berdasarkan Saiz Kosa Kata

Saiz Kosa Kata	Liputan Teks
15,851	97.8%
6,000	89.9%
5,000	88.7%
4,000	86.8%
3,000	84.0%
2,000	79.7%
1,000	72.0%

Jadual 2.3 di atas menunjukkan bahawa tidak semua perkataan digunakan dalam penguasaan berbahasa. Atas asas itu, Nation telah membahagikan kosa kata berasaskan kekerapan dan dimensi komunikatif yang membezakan antara kosa kata kekerapan tinggi, akademik, teknikal dan kekerapan rendah. Bagi penguasaan kosa kata kekerapan tinggi yang perlu diketahui oleh seorang pelajar, saiz kosa kata yang diperlukan dalam anggaran 3,000-5,000 perkataan. Menurut Laufer (1998), pelajar sekolah tinggi memerlukan saiz antara 3,500-4,000 kata. Manakala, dalam kajian beliau yang lain mengatakan bahawa pelajar memerlukan 3,000 untuk jumlah minimum dan 5,000 untuk jumlah maksimum untuk memudahkan kemahiran membaca. Berdasarkan beberapa pandangan ini, saiz perkataan yang diperlukan dalam menguasai bahasa Inggeris dalam anggaran 3000 hingga 5000 patah perkataan.

Demikian juga halnya dengan saiz kosa kata bahasa Arab, sebahagian pakar mencadangkan bahawa pelajar di peringkat rendah perlu menguasai kosa kata sebanyak 750 sehingga 1000 patah perkataan, di peringkat pertengahan menguasai sebanyak 1000 sehingga 1500 patah perkataan dan di peringkat tinggi pula menguasai sebanyak 1500 sehingga 2000 patah perkataan (Tu'aymah, 1986). Mat Taib (2006) pula membahagikan keperluan kosa kata kepada tiga peringkat iaitu 1000 hingga 1500 perkataan di

peringkat permulaan, 1500 hingga 2500 perkataan bagi peringkat kedua dan 2500 hingga 3500 perkataan bagi peringkat ketiga. Al-Batal (2006) pula menganggarkan bahawa jumlah kosa kata yang diperlukan untuk mencapai tahap kecekapan tinggi memerlukan sebanyak 3000 hingga 3500 perkataan. Jumlah kosa kata sedemikian sudah memadai memandangkan pelajar perlu memanfaatkan penggunaan kamus dan pengetahuan morfologi dalam mempelajari kosa kata bahasa Arab (Tu'aymah, 1986; al-Batal, 2006).

Di dalam konteks pendidikan bahasa Arab di Malaysia, penguasaan saiz kosa kata berdasarkan objektif-objektif yang telah ditentukan dalam sukatan pelajaran. Saiz kosa kata ini tersedia dalam senarai kata yang disediakan melalui buku teks bahasa Arab pihak KPM melalui Bahagian Kurikulum, Bahagian Pendidikan Islam (BPI) bagi setiap peringkat. Bermula dari peringkat KBSR melalui program j-QAF, objektif bagi subjek bahasa Arab menasaskan pelajar seharusnya menguasai kosa kata bahasa Arab sekurang-kurangnya 600 patah perkataan (HSP bahasa Arab jQAF). Kosa kata bahasa Arab di peringkat ini didedahkan secara berperingkat berdasarkan tematik atau situasi tertentu di mana pelajar seharusnya menguasai kosa kata pada setiap tahun sebanyak 120 patah perkataan.

Bagi pelajar sekolah menengah rendah pula, pelajar seharusnya menguasai sekurang-kurangnya 3,000 patah perkataan Arab daripada senarai kosa kata yang disediakan berdasarkan buku teks menurut objektif Bahasa Arab Komunikasi (BAK), (Kementerian Pendidikan, 2002e). Menurut Saifuddin (2002), pelajar didedahkan sebanyak 3214 perkataan sepanjang pembelajaran bahasa Arab dari tingkatan satu hingga tingkatan tiga melalui buku teks.

Manakala bagi subjek bahasa Arab Tinggi pula, pelajar perlu menguasai kosa kata Arab tidak kurang daripada 2000 patah perkataan daripada senarai kosa kata yang disediakan berdasarkan buku teks (sukatan pelajaran BAT, Kementerian Pendidikan

(2002t). Namun menurut Sukatan Pelajaran KBSM bagi subjek bahasa Arab pada tahun 2006, pelajar disarankan agar dapat menguasai saiz kosa kata Arab tidak kurang daripada 1500 patah perkataan dan mahir menggunakannya dengan penggunaan yang tepat (sukatan pelajaran bahasa Arab KBSM, 2006. BPI KPM). Berdasarkan kosa kata yang dipelajari berdasarkan buku teks menurut objektif BAK dan BAT, pelajar sekurang-kurangnya didedahkan dengan 3500-5000 patah perkataan sepanjang tempoh pembelajaran bermula sejak di peringkat menengah rendah.

Jadual 2. 4 Saiz Kosa Kata Mengikut Sukatan Pelajaran Kementerian Pendidikan Malaysia

Peringkat	Saiz Kosa Kata
Bahasa Arab Komunikasi (BAK) (KPM 2002)	3000
Bahasa Arab Tinggi (BAT) (KPM 2002)	2000
Bahasa Arab KBSM (KPM 2006)	1500
Bahasa Arab j-QAF	600

Berdasarkan perbincangan mengenai saiz kosa kata mengikut pandangan beberapa orang sarjana dan berdasarkan objektif sukatan pelajaran bahasa Arab, dapat disimpulkan bahawa pelajar seharusnya menguasai sekurang-kurangnya 3000 patah perkataan sepanjang tempoh pembelajaran mereka di peringkat sekolah. Saiz kosa kata tersebut agak munasabah memandangkan tempoh pembelajaran mereka yang panjang iaitu sejak daripada peringkat sekolah rendah sehingga ke peringkat sekolah menengah memakan masa lebih daripada 10 tahun.

Selain dari aspek saiz dan jumlah, kosa kata juga perlu dikuasai dari aspek ‘kedalaman’ pengetahuan kosa kata (*vocabulary knowledge*). Aspek ini dirujuk sebagai kualiti atau tahap penguasaan pengetahuan kosa kata. Aspek ini adalah penting kerana berkaitan dengan cara untuk menggunakan sesuatu perkataan tersebut dengan baik (Read, 2000; 1993) di samping mempunyai hubungan yang kuat dengan kecekapan berbahasa (Golkar & Yumani, 2007). Pan (2003) pula menegaskan bahawa

mengaplikasikan kosa kata secara berkesan dalam konteks merupakan tujuan utama pembelajaran kosa kata.

Justeru, aspek kedalaman kosa kata ini merupakan satu ukuran untuk mengetahui sesuatu perkataan dengan lebih mendalam dan penggunaannya. Aspek ini bukan hanya mengetahui makna tunggalnya sahaja tetapi turut melibatkan pelbagai jenis gabungan pengetahuan dan ia menjadi asas dalam membina perkataan tersebut seperti sebutan, ejaan, gaya sastera dan ciri-ciri morfologi. Perincian ini dapat dilihat dalam aspek pengetahuan kosa kata dalam Jadual 2.5 oleh Nation.

Jadual 2. 5 Aspek-Aspek dalam Pengetahuan Perkataan

Bentuk	Pertuturan	R Apakah bunyi yang menyamai bunyi perkataan? P Bagaimana membunyikan perkataan?
	Penulisan	R Apakah tulisan ejaan yang menyamai tulisan perkataan? P Bagaimana menulis perkataan?
	Bahagian perkataan	R Apakah bahagian-bahagian yang dikenali dalam perkataan ini? P Apakah bahagian perkataan yang memerlukan kepada penjelasan makna?
Makna	Bentuk dan makna	R Apakah makna atau isyarat yang dibawa oleh perkataan ini? P Apakah bentuk perkataan yang boleh menyatakan makna perkataan?
	Konsep dan rujukan	R Apakah konsep yang membina perkataan itu? P Apakah item-item atau rujukan yang mungkin mengaitkan konsep perkataan itu dengan konsep-konsep lain?
	Kesesuaian dan saling bergantung	R Apakah perkataan lain membuat kita berfikir tentang perkataan itu? P Apakah perkataan lain boleh kita gunakan selain daripada nya?
Kegunaan	Fungsi gramatikal	R Dalam acuan apakah yang berlakunya dalam perkataan ini? P Dalam acuan apakah kita mesti gunakan perkataan ini?
	Kolokasi	R Apakah perkataan atau jenis perkataan yang boleh bersama dengan perkataan ini? P Apakah perkataan atau jenis perkataan yang mesti digunakan bersama dengan perkataan itu atau ayat?
	Had penggunaan (kesesuaian, kekerapan)	R Di mana, bila dan bagaimana selalu akan kita jangka untuk jumpa perkataan ini? P Di mana, bila dan bagaimana kita menggunakan perkataan ini?

R : Reseptif **P**: Produktif

Berdasarkan Jadual 2.5, Nation telah membincangkan pengetahuan kosa kata berdasarkan tiga kriteria asas dalam mengetahui perkataan iaitu mengetahui bentuk, makna dan penggunaan. Merujuk kesempurnaan dan pengetahuan kosa kata, Nation (1990) berpendapat bahawa mengetahui sesuatu perkataan bermaksud pelajar mampu dan biasa dengan bentuk pertuturan dan penulisan yang dilihat dari segi pola sintaksis, kolokasi, kekerapan, kesesuaian, makna, konsep dan gabungan perkataan tertentu.

Berdasarkan jadual tersebut, dapatlah disimpulkan bahawa terdapat sembilan aspek yang terlibat dalam pembelajaran pengetahuan kata di bawah aspek bentuk, makna dan penggunaan iaitu bentuk percakapan (*al-aŵÉt*), bentuk penulisan (*al-kitÉbah*), bahagian kata (*ajza' al-kalimÉt*), kaitan antara bentuk dan makna (*al-syaki wa al-ma'na*), konsep makna (*al-mafhÉm wa al-iŴÉlah*), persatuan yang berkaitan dengan kata lain (*al-tarÉbuŴ wa al-naf'iyyah*), fungsi gramatikal (*al-wazÉif al-naŴiyyah*), kolokasi (*al-musyÉrakah*) dan memahami sekatan-sekatan dan kesesuaian penggunaan kata (*al-quyÉd al-mafrÉdah 'ala al-istikhdÉm al-lughawiy*).

Sementara itu, Meara (1996) memberi respons terhadap komponen perkataan yang digariskan oleh Nation bahawa penyenaian item pengetahuan kosa kata itu mungkin agak sukar untuk dipraktikkan dan tidak sesuai dalam mengukur konstruk setiap jenis item pengetahuan kosa kata. Ini kerana perincian tersebut merupakan spesifikasi lengkap kosa kata yang dikira terlalu ideal berbanding situasi realiti.

Manakala Webb (2005) pula telah menjalankan kajian berdasarkan 10 ujian pengetahuan kosa kata berasaskan lima aspek iaitu ortografi, penggabungan, sintaksis, fungsi gramatikal dan hubungan makna dan bentuk. Kajian ini telah menyimpulkan semua aspek pengetahuan kosa kata yang dicadangkan oleh Nation kepada lima aspek sahaja.

Selain itu, terdapat juga beberapa pendekatan lain dalam menjelaskan pengetahuan kosa kata. Antaranya penjelasan yang berbentuk skala bagi mewakili pelbagai tahap sebahagian pengetahuan seseorang tentang perkataan yang mereka tahu. Contohnya, Dale (1965) menjelaskan pengetahuan kosa kata dengan empat asas peringkat skala iaitu; (1) saya tidak pernah melihatnya sebelum ini, (2) saya telah mendengarnya tetapi tidak tahu apakah maknanya, (3) saya mengenalnya dalam konteks – ia mempunyai kaitan dengan, (4) saya tahu tentangnya.

Manakala Paribakht & Wesche (1993) telah memperkenalkan lima peringkat skala yang dipanggil *Vocabulary Knowledge Scale (VKS)* untuk mengetahui pengetahuan pelajar terhadap set kata iaitu; (1) saya tidak pernah lihat perkataan ini, (2) saya pernah lihat perkataan sebelum ini tetapi tidak tahu maknanya, (3) saya pernah lihat perkataan ini sebelum ini dan saya rasa maknanya ialah (sinonim atau terjemahan), (4) saya tahu perkataan ini. Perkataan ini bermakna..... (sinonim atau terjemahan) dan (5) saya boleh menggunakan perkataan ini dalam ayat. Kedua-dua skala ini menjelaskan bahawa pengetahuan kosa kata seseorang dinilai melalui tahap pengecaman, tahap pengetahuan makna iaitu terjemahan dan sinonim dan tahap penggunaan iaitu penggunaan dalam konteks ayat.

Berkaitan dengan kemahiran kosa kata bahasa Arab, al-Shuwairekh (2001) mengatakan bahawa tiga komponen penting yang perlu diberi perhatian dalam pembelajaran kata Arab ialah (1) pengetahuan mengenai kata dasar sesuatu perkataan dan acuan katanya (*wazan*), (2) konsep dan sistem morfologi serta (3) sistem diakritik atau vokal pendek (*baris*).

Manakala Kamarulzaman (2010) dalam kajiannya telah membuat klasifikasi terhadap kriteria perkataan Arab yang digunakan dalam tahap kefahaman bacaan buku teks bahasa Arab di peringkat sekolah. Berdasarkan kriteria tersebut, perkataan Arab dibahagikan kepada lima ciri iaitu kebiasaan penggunaan (*ma'lĕfah al-isti'mĒl*),

pengecaman (*suhÉlah al-ta‘aruf*), makna (*dalÉlah*), binaan kata (*baniyyah al-kalimat*) dan bentuk kata (*syakl al-kalimat*). Kelima-lima ciri atau kriteria perkataan Arab ini sewajarnya diperhatikan untuk memahami pengetahuan kata Arab.

Secara asasnya, pembahagian item-item pengetahuan kosa kata yang dibincangkan (Nation, 2001; al-Shuwairekh, 2001; Paribakht & Wesche, 1993; Kamarulzaman, 2010) boleh disesuaikan dengan pengetahuan kosa kata bahasa Arab bagi tujuan pembelajaran kosa kata Arab. Sub pengetahuan kosa kata yang utama, yang dikenal pasti ialah; (1) bentuk, (2) makna dan (3) penggunaan. Ketiga-tiga aspek ini walau bagaimanapun perlu disesuaikan dengan beberapa kriteria kata bahasa Arab.

Dari aspek bentuk, kemahiran kosa kata yang utama ialah kemahiran mengenal pasti kata tunggal dan kata klausa. Dari aspek makna pula, kemahiran mengenal pasti sinonim kata dan terjemahan. Manakala dari aspek penggunaan, kemahiran mengenal pasti penggunaan kata dalam bentuk ayat. Oleh itu, berdasarkan tiga sub pengetahuan kosa kata ini, dapatlah disimpulkan bahawa pengetahuan kosa kata bahasa Arab yang dikenal pasti, ialah; (1) kata tunggal, (2) kata klausa, (3) sinonim, (4) terjemahan dan (5) penggunaan kata dalam bentuk ayat.

Dalam kajian analisis buku teks BAK tingkatan satu, Mohd Zuhir (2005) melaporkan bahawa terdapat empat jenis latihan yang didedahkan kepada pelajar iaitu berbentuk susunan perkataan, padanan perkataan, mengisi perkataan dan memahami perkataan. Latihan-latihan kosa kata ini mewakili sebanyak 17.1% daripada jumlah keseluruhan latihan yang melibatkan aspek kemahiran lain seperti latihan kemahiran mendengar, bertutur, membaca, menulis dan tatabahasa.

Pengujian kedua-dua aspek yang berkaitan dengan saiz dan kedalaman kosa kata kebiasaannya dibuat secara berasingan. Ujian mengenai kedalaman kosa kata cenderung untuk menguji hanya sebilangan kecil ciri-ciri kosa kata sasaran untuk penyelidikan.

Manakala kebanyakan ujian mengenai saiz kosa kata terdiri daripada sampel perkataan yang diambil secara rawak daripada sejumlah perkataan berdasarkan tahap kekerapan perkataan, bertujuan untuk mewakili keseluruhan perkataan pada tahap tertentu. Skor ujian ini boleh ditafsirkan sebagai penguasaan umum kosa kata mereka tanpa mengira latar belakang pendidikan mereka. Read (2000) turut mengakui kaedah ini walaupun pada hakikatnya saiz kosa kata dalam ujian mungkin kelihatan ringkas.

Kosa Kata Reseptif dan Produktif

Dalam perbincangan kosa kata, terdapat dimensi lain dalam kosa kata yang sering disebut sebagai kosa kata ‘reseptif’ dan ‘produktif’ atau ‘pasif’ dan ‘aktif’. Kebiasaannya, kedua-dua set istilah ini berkaitan dengan kemahiran utama bahasa iaitu membaca, mendengar, bercakap dan menulis (Azadeh, 2008). Kosa kata aktif atau produktif termasuk dalam kata-kata yang digunakan dalam pertuturan dan menulis. Hal ini kerana kemahiran bertutur dan menulis memerlukan keaktifan pelajar dan dikelaskan sebagai kemahiran yang produktif (Widdowson, 1978).

Sebaliknya, kosa kata pasif atau reseptif pula adalah perkataan yang digunakan ketika pendengaran dan pembacaan. Kedua-dua kemahiran ini memerlukan kemahiran menerima (*receptive*) yang lebih pasif (Widdowson, 1978). Kedua-dua jenis kosa kata ini dilihat mempunyai perbezaan dari segi penggunaannya dan perlu kepada kaedah pengajaran dan pembelajaran yang berbeza.

Pada peringkat awal pembelajaran kosa kata dalam bahasa kedua, kosa kata reseptif adalah lebih mudah dikuasai berbanding kosa kata produktif. Hal ini kerana pelajar sedang belajar bagaimana membina jaringan leksikal mereka dengan pemahaman secara umum dan cuba untuk membina kaitan antara tanda dan label yang berkaitan. Selepas jaringan leksikal mereka dibina, pelajar akan memindahkan item kosa kata reseptif mereka kepada produktif.

Kebanyakan kajian penilaian terhadap perbezaan saiz kedua jenis kosa kata dalam pembelajaran bahasa kedua melihatkan bahawa pelajar lebih cepat menguasai kosa kata reseptif dan mempunyai saiz kosa kata yang lebih besar berbanding produktif (Zhang, 2009; Webb, 2008; Fan, 2000). Ini menunjukkan bahawa pelajar lebih mudah menguasai kemahiran membaca dan mendengar berbanding menulis dan bertutur. Selain itu, sebahagian penyelidik sering mendakwa bahawa kosa kata reseptif itu sebagai keluasan jumlah kosa kata (saiz) manakala kosa kata produktif sebagai kedalaman ilmu kosa kata (Wesche & Paribakht, 1996; Qian, 1999). Perkara ini terjadi kerana kebiasaannya, kosa kata reseptif lebih dikuasai dari segi saiz sebanyak dua kali ganda berbanding kosa kata produktif.

Namun begitu, dalam penguasaan menyeluruh saiz kosa kata seharusnya pelajar menyeimbangkan kedua-dua saiz kosa kata tersebut supaya tidak mengalami keciciran dalam menguasai kemahiran menulis dan membaca. Menurut Zhang (2009), masalah utama yang dihadapi oleh pelajar prasiswazah yang menjadi responden kajiannya ialah ketidakseimbangan antara saiz kosa kata produktif dan reseptif dengan kadarimbangan 1: 3. Sedangkan kebanyakan penyelidik berpendapat bahawa pelajar bahasa kedua atau bahasa asing perlu mencapaiimbangan saiz produktif sekitar 1:2 daripada saiz reseptif (Aitchison, 1987; Clark, 1993).

Selain itu, pelajar perlu mengetahui lebih banyak item leksikal khususnya jika mereka ingin menguasainya secara produktif. Sekiranya pengetahuan item leksikal yang melibatkan aspek bentuk dan maknanya dikuasai secara produktif maka sesuatu perkataan itu sudah dianggap dikuasai (Schmitt, 2008). Hal ini kerana dalam kemahiran produktif, ia merujuk kepada bagaimana sesuatu kosa kata akan digunakan berdasarkan bentuk, posisi, fungsi dan maksud.

Bagi aspek pengetahuan kosa kata Arab, ia mungkin lebih rumit berbanding bahasa Inggeris kerana memiliki dua set kosa kata dalam dua kemahiran reseptif dan

produktif (al-Shuwairekh, 2001). Menurut beliau, secara reseptif, kemahiran mendengar dan membaca dalam bahasa Arab memiliki dua set kata yang berbeza iaitu tidak formal dan formal. Begitu juga secara produktif, kemahiran bertutur dan menulis juga berbeza set kata yang digunakan. Bentuk formal dan tidak formal yang dimaksudkan merujuk kepada bahasa *fuġġah* dan *‘ammiyyah*.

Walaupun kajian ini tidak menyentuh aspek bahasa Arab tidak formal iaitu *‘ammiyyah*, namun masih terdapat perbezaan antara dua kemahiran ini dari aspek penggunaan vokal pendek atau baris, huruf *ta’ marbuṭah* dan *hamzah waṣal*. Sebagai contoh, kemahiran mendengar bahasa Arab tidak mendengar bunyi baris dan bunyi *ta’ marbuṭah* di hujung perkataan. Contohnya perkataan *baytun* disebut *bayt* dan *sayyaratun* disebut *sayyarah*. Begitu juga, perkataan yang mengandungi *hamzah waṣal*, lazimnya sebutan *hamzah waṣal* tidak disebut seperti ayat *masmuka’*?

Manakala kemahiran membaca pula, seseorang cenderung untuk membunyikan semua huruf vokal atau baris. Begitu juga seseorang yang bertutur akan membunyikan semua baris perkataan kecuali baris di hujung perkataan. Mereka lebih cenderung tidak membunyikannya dalam amalan pertuturan berbanding dengan amalan penulisan.

Berdasarkan perbincangan mengenai aspek pengetahuan kosa kata yang melibatkan pelbagai dimensi, kebanyakan penyelidik mengakui dan bersetuju bahawa pengetahuan mengenai kosa kata melibatkan lebih daripada pemahaman tentang hubungan bentuk dan makna. Namun begitu, kebanyakan ujian yang sedia ada hanya mampu untuk membuktikan kemampuan seseorang sama ada memahami perkataan sasaran atau memberi makna berdasarkan bentuk perkataan sasaran.

Atas dasar itu, tidak semua penyelidik mampu untuk menjelaskan perbezaan dikotomi takrifan pelbagai dimensi ilmu kosa kata yang melibatkan pengetahuan kosa kata aktif - produktif, pasif – reseptif dan saiz - kedalaman dengan cara yang sama.

Dalam hal ini, terjemahan ke dalam bahasa ibunda kadangkala dianggap sebagai bukti sejauh mana pengetahuan mereka tentang kosa kata dengan mengambil kira kemampuan pelajar memberi makna sesuatu perkataan.

Teori Pembelajaran Kosa Kata

Pembelajaran kosa kata merupakan sebahagian daripada pembelajaran bahasa yang melibatkan usaha mental secara sedar dan berlaku dalam dimensi sosial di mana pembelajaran terjadi melalui interaksi. Justeru, model memori dan model pembangunan kosa kata merupakan dua kerangka teori yang relevan dan berpengaruh dalam membentuk teori pembelajaran kosa kata.

Model Memori

Terdapat tiga teori yang terlibat dalam model memori iaitu melalui ‘keluk lupa’, pemprosesan maklumat dan dwi-pengekoden. Ebbinghaus (1913) dikenali sebagai penyelidik pertama yang berusaha untuk menyumbang kepada pengertian moden mengenai memori manusia melalui cadangan ‘keluk lupa’. Menurut beliau, pengetahuan akan mula menurun secara serta merta selepas pembelajaran namun akan memuncak sekitar satu jam selepas itu di mana kelajuan ‘proses lupa’ mula perlahan dan semakin perlahan. Oleh itu, ia dicadangkan supaya bahan yang baru dipelajari mesti diulang kaji awal sebelum ia lupa dan proses ini mesti diulang untuk jangka masa yang lama.

Teori pemprosesan maklumat pula adalah satu lagi teori yang paling kerap dipetik dalam strategi pembelajaran dan penyelidikan pembelajaran kosa kata (Craik & Lockhart, 1972; 1975). Berdasarkan teori ini, pengekalan memori yang paling penting ialah jenis perhatian dan pemprosesan yang diberikan kepada item berbanding pengulangan mudah. Walau bagaimanapun, teori ini diperdebatkan bahawa pengulangan juga boleh membantu dalam pengecaman terhadap pengambilan bentuk perkataan.

Paivio & Desrochers (1979; 1980; 1981) mencadangkan satu teori dwi pengekodan dengan menyokong peranti mnemonik dalam pembelajaran kosa kata. Dia mendakwa bahawa mnemonik meningkatkan ketersediaan pelbagai laluan dapatan semula yang melibatkan kedua-dua cara iaitu gambaran imej dan persatuan lisan. Dengan kata lain, teknik lisan dan gambaran imej yang melibatkan ingatan episod dan semantik.

Apabila *mnemonic* digunakan dalam pembelajaran bahasa pertama dan kedua berpasangan, imej interaktif menghubungkan perkataan bahasa kedua dan bahasa pertama setara dalam makna kemudian sambungan memori episod membentuk antara penggabungan yang berpasangan dan antara setiap pasangan dan imej campuran. Demikian, mengingat kembali dalam kedua-dua arahan menjadi lebih mudah melalui pengantaraan komponen kedua-dua lisan dan imaginal.

Ringkasnya, model memori telah membincangkan kaedah *mnemonic* yang berbeza untuk tujuan mempelajari dan membangunkan kosa kata. Teori 'Keluk lupa' menekankan mengenai mengulang kaji perkataan yang baru dipelajari. Teori dwi-pengekodan menunjukkan mengenai penggunaan imej dan penggabungan verbal. Sementara itu, model memori mencadangkan apakah yang ingatan lebih suka dan bagaimana kosa kata harus dipelajari. Namun, perbezaan model ini akan menjadi sangat berguna apabila pelajar menggunakannya untuk tugas yang berbeza mengikut kesesuaian.

Model Pembangunan Kosa Kata

Dua model yang berkaitan dengan pembelajaran kosa kata iaitu model pengembangan dan model pembelajaran implisit-eksplisit. Aitchison (1996) menjelaskan bagaimana perkataan dipelajari dan telah menunjukkan bahawa model pengembangan merupakan acuan dominan dalam pemerolehan kosa kata. Berdasarkan

model ini, kosa kata yang dipelajari dalam konteks tertentu dan hanya secara beransur-ansur diperluaskan kepada pelbagai makna. Selain itu, penguasaan penuh kosa kata biasanya mengikut daripada penggunaan sebelumnya dalam konteks yang terhad. Teori ini mencadangkan bahawa pengetahuan kosa kata yang lengkap tidak boleh dibangunkan semalaman. Oleh itu, pelajar perlu bermula dari peringkat awal dan seharusnya berpuas hati dengan pemahaman walaupun hanya sebahagian perkataan.

Gu, Y (2005) berpendapat bahawa Aitchison tidak menentukan jumlah minimum tahap pengembangan bagi seorang pelajar itu di peringkat permulaan. Dalam hal ini, dia lebih berpendapat bahawa seorang pelajar sewajarnya tahu tentang kata dalam bentuk akustik dan ortografi, satu makna referensi dan sifat asas sintaksis. Dengan demikian, pelajar akan mendapati mengetahui makna yang terkait dalam konteks alam dan mencuba untuk menggunakan kata produktif dalam konteks imaginasi atau secara semula jadi. Tambahan pula, ia akan menambah pengetahuan atau kemahiran dimensi kata atau keduanya

Pada dasarnya, kosa kata dapat dipelajari atau diajarkan secara kebetulan atau sengaja, secara implisit atau eksplisit dan secara tidak langsung atau langsung. Ellis meninjau dua pendekatan ini dalam tiga bidang iaitu penggabungan antara kosa kata akademik, memori implisit dan global amnesia.

Ellis menyimpulkan bahawa pemerolehan kosa kata secara keseluruhan mencerminkan proses sedar dan bawah sedar di mana aspek pengecaman dan produksi pembelajaran kosa kata bergantung pada proses bawah sedar sedangkan aspek makna dan mediational dari kosa kata melibatkan proses pembelajaran eksplisit dan proses pembelajaran sedar.

Sementara itu, ada dua dimensi dari kosa kata iaitu dimensi pengetahuan dan dimensi kemahiran. Menurut Ellis, aspek pengetahuan memerlukan mekanisme lebih

sedar dan eksplisit sedangkan aspek kemahiran melibatkan sebahagian besar pembelajaran implisit dan memori.

Ringkasnya, model pengembangan mencadangkan bahawa penggunaan pengulangan kata dalam konteks terbatas dan pengembangan pengetahuan kata secara bertahap dalam berbagai konteks natural akan menghasilkan penguasaan kata yang baik. Model pembelajaran implisit dan eksplisit menjadikan ia lebih jelas bahawa proses pembelajaran eksplisit memainkan peranan dominan ketika pembelajaran kosa kata melalui pembentukan kembali struktur semantik dan struktur konseptual. Manakala proses implisit pula memainkan peranan dominan ketika pembelajaran kosa kata untuk tujuan pencarian automatik dan memperkenalkan kosa kata dalam keadaan reseptif dan produktif. Selain itu, pemerolehan kosa kata dalam pembelajaran bahasa asing melibatkan pengetahuan dan kemahiran. Oleh karena itu, proses pembelajaran kos kata ditentukan oleh kedua-dua mekanisme iaitu eksplisit mahupun implisit.

Eksplisit Dan Implisit

Dalam kalangan penyelidik pembelajaran bahasa, isu pembelajaran implisit dan eksplisit sering dibahas. Pembelajaran implisit ialah pemerolehan ilmu yang berlaku secara semula jadi, mudah dan tanpa sedar. Pandangan ini disokong oleh Krashen (1989) dan Nagy & Herman (1987) yang menyandarkan kepada kajian tentang proses penguasaan kosa kata kanak-kanak terhadap bahasa ibunda mereka. pelajar dikatakan menguasai kosa kata secara berperingkat melalui pendedahan yang berulang kali dalam pelbagai konteks wacana.

Pembelajaran kosa kata secara implisit dapat dilihat melalui pembelajaran sampingan seperti pembelajaran kosa kata melalui aktiviti membaca dan mendengar. Tidak dapat dinafikan, pembelajaran secara implisit memberi kelebihan kepada pelajar terutama melalui aktiviti membaca. Ia banyak mendapat perhatian penyelidik dalam

kajian-kajian mereka berbanding melalui aktiviti mendengar (John, 2000). Melalui aktiviti membaca, pelajar boleh mempelajari perkataan-perkataan baharu melalui konteks ayat. Selain itu, pembelajaran kosa kata secara implisit sangat membantu dalam kosa kata yang lebih kepada aspek kontekstual seperti kolokasi (Schmitt, 2008). Dalam pengajaran, implisit digunakan apabila guru hendak menggalakkan pelajarnya untuk meneka makna perkataan daripada konteks ayat dan menggunakan kamus monolingual (Decarico, 2001).

Walaupun begitu, terdapat beberapa kritikan terhadap pembelajaran kosa kata secara implisit terutama mengenai keberkesanannya dalam meluaskan saiz kosa kata yang tidak memberangsangkan. Menurut Rob & Misako (2003) dan Shin (2006), pelajar boleh mempelajari kosa kata baru melalui pembacaan mereka tetapi natijahnya hanya sedikit. Hal ini kerana kosa kata dipelajari hanya sebagai sampingan bukan sebagai teras. Dalam hal pembelajaran kosa kata, pelajar perlu menghadapinya dengan pelbagai strategi meta kognitif (Ellis, 1995) yang membangunkan usaha-usaha pembelajaran kosa kata itu secara sedar dan sengaja melalui pembelajaran secara terus. Ini kerana kajian mendapati pembelajaran kosa kata secara implisit dikatakan hanya sesuai ketika membaca berseorangan, tidak sesuai untuk pembelajaran kosa kata bahasa kedua (Laufer & Hulstijn, 2001).

Selain itu, pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran kosa kata secara implisit dikatakan menghadapi pelbagai kesukaran dan halangan untuk meningkatkan saiz kosa kata terutamanya kepada pelajar yang rendah keupayaan bahasanya (Folse, 2004). Masalah kekurangan saiz kosa kata mungkin menyebabkan pelajar hilang semangat untuk membaca sesuatu teks. Hal ini kerana membaca sesuatu teks memerlukan keupayaan dan kemampuan menguasai saiz kosa kata yang tinggi (Hirsh & Nation, 1992; Laufer, 1997).

Pembelajaran eksplisit pula ialah satu operasi secara sadar di mana pelajar melakukan dan menguji hipotesis mengenai bahasa sasaran (Ellis, 1994). Hal ini bermakna pembelajaran kosa kata secara eksplisit dikenali juga sebagai pembelajaran secara langsung, sadar, jelas serta terancang dalam mencapai kosa kata sasaran. Pendekatan ini membuktikan mampu memberi manfaat terutama dalam hal menambah penguasaan saiz kosa kata, membantu pelajar di peringkat permulaan serta rendah keupayaan bahasanya.

Pembelajaran kosa kata secara eksplisit dikatakan lebih berkesan dalam menambah saiz kosa kata apabila kajian Wong & Abdullah (2003) ke atas pelajar sekolah menengah di kawasan bandar dalam subjek bahasa Inggeris (ESL) mendapati bahawa pengajaran eksplisit adalah berkesan untuk menambah baik pengetahuan kosa kata pelajar. Selain itu, pendekatan eksplisit didapati bermanfaat pada peringkat permulaan pembelajaran kosa kata (Nielsen, 2006). Hal ini kerana pada peringkat permulaan pendekatan eksplisit yang memfokuskan secara langsung untuk mengukuhkan hubungan bentuk - makna perlu agar menjadi lebih berkesan, kemudian pendekatan pendedahan boleh menjadi lebih bermanfaat dalam menambah pengetahuan kontekstual (Nation, 2001).

Pendekatan eksplisit juga didapati sesuai dengan pelajar yang rendah keupayaan bahasanya. Hal ini membayangkan bagaimana seseorang pelajar yang tidak mempunyai saiz kosa kata yang tinggi untuk memahami sebuah teks yang kebanyakan perkataannya tidak difahami. Mempelajari kosa kata dari sebuah teks adalah satu pendekatan mustahil bahkan menyebabkan pelajar menjadi hilang semangat untuk memahami sebuah teks akibat dari kekurangan kosa kata (Coady 1997).

Walaupun terdapat perbezaan pandangan, namun hakikatnya pembelajaran kosa kata memerlukan kedua-dua cara iaitu implisit dan eksplisit. Dalam pembelajaran kosa kata, proses pembelajaran bergantung kepada aspek implisit dan eksplisit (Ellis, 1994;

Coady, 1997; Hunt & Beglar, 2002). Kedua-dua aspek ini saling melengkapi dalam pembelajaran kosa kata (Schmitt, 2000). Beliau mengatakan bahawa mengenal pasti sesuatu kosa kata dan pemerolehan nya bergantung kepada pembelajaran secara implisit tetapi maksud kosa kata termasuk dalam pembelajaran eksplisit. Hal ini disokong dengan hasil kajian di Kolej Universiti Teknologi Kebangsaan Malaysia dan Universiti Sains Malaysia yang mendapati bahawa walaupun pembelajaran kosa kata secara eksplisit lebih berkesan tetapi ia masih tidak boleh secara berasingan daripada implisit (Sharinllah & Hajar, 2004).

Dalam penyelidikan pembelajaran kosa kata Arab di Malaysia, pembelajaran secara implisit banyak dibincangkan secara langsung dan tidak langsung melalui topik-topik umum seperti kemahiran mendengar, membaca, bertutur, menulis, kebolehbacaan teks dan sebagainya. Berdasarkan beberapa faktor seperti kekurangan penyelidikan eksplisit dan rendah keupayaan saiz kosa kata maka aspek eksplisit iaitu strategi pembelajaran kosa kata akan menjadi fokus kajian.

Strategi Pembelajaran Kosa Kata (SPK)

SPK boleh dianggap sebagai subset kepada strategi umum dalam pembelajaran bahasa. Strategi pembelajaran mula diterokai pada tahun 1970 an dengan kajian-kajian yang mengenal pasti ciri-ciri pelajar cemerlang dalam pembelajaran bahasa (Rubin 1975). Strategi pembelajaran yang lebih memfokuskan kepada tingkah laku individu dalam mempelajari sesuatu informasi baharu terus berkembang sehingga terdapat percubaan untuk mengharmonikan beberapa proses strategi pembelajaran iaitu memperoleh, menyimpan, mendapatkan semula dan menggunakannya untuk digunakan dalam pembelajaran kosa kata (Schmitt 1997).

Pembelajaran kosa kata yang menjadi perbahasan sama ada berlaku secara langsung atau tidak langsung, akhirnya membawa kepada satu arus baharu apabila pembelajaran kosa kata secara sedar, eksplisit dan terancang diterokai sehinggalah SPK

mula diterokai. SPK pada asalnya hanya didefinisikan secara umum tanpa mengatakan ia berlaku secara pendekatan implisit atau eksplisit. Beberapa terma SPK yang digunakan penyelidik akhirnya disimpulkan bahawa SPK merupakan satu pendekatan untuk membantu pelajar bagaimana proses pembelajaran itu boleh berlaku dalam mempelajari kosa kata secara terancang dan sedar.

Schmitt (1997) mendefinisikan SPK dengan mengatakan ia merupakan satu proses di mana maklumat diperoleh, disimpan, diingat semula dan digunakan masih lagi dianggap umum. Begitu juga dengan definisi umum lain seperti Cameron (2001) yang menganggap perilaku pelajar untuk memahami dan mengingat kosa kata yang dilakukan untuk membantu dirinya sendiri.

Beberapa penyelidik selepas itu memberi definisi SPK yang lebih konkrit dan terperinci seperti Catalan (2003) yang merujuk SPK adalah pengetahuan tentang mekanisme (proses dan strategi) yang digunakan untuk mempelajari kosa kata juga dikenali sebagai langkah atau perilaku yang diambil oleh pelajar bertujuan; (a) mencari maksud sesuatu perkataan yang tidak diketahui, (b) mengekalkan perkataan itu dalam memori jangka masa panjang, (3) memanggil semula dan (4) untuk menggunakannya dalam pertuturan atau penulisan.

Dalam memberikan satu definisi yang jelas mengenai SPK, Nation (2001) telah menyenaraikan beberapa ciri-ciri SPK iaitu sebuah strategi mesti; (a) melibatkan pilihan, seperti terdapat beberapa strategi untuk dipilih, (b) bersifat kompleks contohnya terdapat beberapa langkah untuk pembelajaran, (c) memperoleh pengetahuan dan kelebihan daripada latihan, dan (d) meningkatkan keberkesanan pembelajaran dan penggunaan kosa kata.

Berdasarkan ciri-ciri ini, SPK dapat dilihat sekurang-kurangnya daripada tiga sudut iaitu; (1) SPK merupakan satu skop yang sangat luas merujuk kepada apa-apa tindakan

yang dilakukan oleh pelajar dalam membantu proses pembelajaran kosa kata. Dalam kata lain, seorang pelajar yang mempelajari perkataan, dia akan menggunakan strategi untuk mempelajarinya, (2) SPK hanya boleh dikaitkan dengan sesetengah tindakan yang memberi impak yang efisien terhadap pembelajaran kosa kata. Hal ini kerana terdapat juga beberapa tindakan yang mungkin dilakukan pelajar tetapi tidak meningkatkan proses pembelajaran kosa kata, dan (3) SPK merupakan satu tindakan secara sedar yang diambil oleh pelajar dalam mempelajari perkataan. Ironinya, pelajar akan memilih mana-mana tindakan yang bagus untuk pembelajaran kosa katanya. Ia mungkin sesuai untuk dirinya tetapi tidak pada orang lain.

Hasil utama SPK adalah untuk mewujudkan pelajar yang mampu mengawal pembelajaran mereka sendiri sekali gus mampu membentuk sifat tanggungjawab terhadap pembelajaran mereka sendiri (Nation, 2001; Scharle & Szabo, 2000). Natijahnya, SPK akan menghasilkan pelajar berautonomi, berdikari dan mampu untuk melakukan sendiri. Menurut Rannali (2003), pelajar yang biasa dengan beberapa jenis strategi berupaya untuk memutuskan apa yang perlu dilakukan ketika berhadapan dengan situasi perkataan yang baharu serta bagaimana mahu menggunakannya dalam situasi yang berbeza. Hal ini menjadikan proses pembelajaran kosa kata akan menjadi lebih mudah. Menurut Cunningsworth (1995), SPK sebagai satu pendekatan yang hebat kerana SPK boleh meningkatkan tahap kepekaan terhadap sistem kosa kata, menggalakkan kemahiran menggunakan kamus dan mempelajari teknik-teknik pembelajaran berkesan.

Taksonomi dan Klasifikasi Strategi Pembelajaran Kosa Kata

Pada peringkat awal, penyelidikan SPK dikendalikan sebagai sub topik SPB di bawah domain SPB. Kebanyakan aspek kosa kata disentuh secara tidak langsung dalam klasifikasi Strategi Pembelajaran Kosa Kata. Bertitik tolak dari sub strategi itu, SPK

kemudiannya terus berkembang dengan taksonomi dan klasifikasi pembelajarannya sendiri yang muncul hasil daripada pelbagai cara dan perspektif yang berbeza-beza.

Klasifikasi Strategi Pembelajaran Kosa Kata Ahmed (1989)

Ahmed (1989) antara penyelidik SPK yang terawal apabila beliau menjalankan kajian ke atas 200 pelajar Sudan yang mempelajari bahasa Inggeris. Beliau mahu melihat perbezaan antara pelajar cemerlang dan lemah bahasa khususnya merujuk kepada bagaimana mereka mengaplikasikan strategi pembelajaran kosa kata. Di dalam mengenal pasti SPK pelajar, beliau melihat dari dua aspek iaitu SPK tahap makro dan tahap mikro.

Jadual 2. 6 Klasifikasi Strategi Pembelajaran Kosa Kata Ahmed

Strategi Makro	Strategi Mikro
Sumber Maklumat	<ul style="list-style-type: none"> - Menyoal rakan sekelas - Meneka - Menyoal guru - Membiarkan sahaja - Melihat kepada huraian B2 - Melihat perkataan yang sama nilai dalam B1 - Melihat penggunaan contoh - Kerja berkumpulan - Kamus
Menggunakan kamus	<ul style="list-style-type: none"> - Kamus dwibahasa - Kamus bilingual - Mencari makna - Mencari derivasi - Mencari kelas kata - Mencari contoh penggunaan
Ingatan	<ul style="list-style-type: none"> - Menulis dan mengulang secara nyaring - Mengulang secara nyaring - Menulis, mengulang dan melalui sinonim B2 - Menulis, mengulang dan melalui kata yang sama nilai B1
Sumber maklumat yang dicadangkan	<ul style="list-style-type: none"> - Menyoal seseorang - Kerja berkumpulan - Kamus
Mengambil nota	<ul style="list-style-type: none"> - Mengambil nota seluruhnya - buku kosa kata - menyusun kata baru secara berturutan - menyusun kosa kata berdasar makna - maklumat ejaan - sama nilai B1 - sinonim B2 - kata derivasi - maklumat tatabahasa

Strategi makro merujuk kepada pendekatan pembelajaran secara umum sedangkan strategi mikro merujuk kepada lebih terperinci dan tingkah laku pelajar yang spesifik. Kajian beliau berjaya menyenaraikan hampir 40 strategi mikro dan dikategorikan kesemuanya dalam enam kumpulan di bawah strategi makro. Pendekatan makro dan mikro ini adalah seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 2.6.

Klasifikasi Strategi Pembelajaran Kosa Kata Cohen (1990)

Klasifikasi SPK Cohen (1990) terdiri daripada tiga kumpulan utama iaitu strategi untuk mengingat perkataan, strategi pembelajaran kosa kata dan strategi untuk melatih penggunaan perkataan.

a) Strategi untuk mengingat perkataan

Cohen dan Aphek telah menjalankan dua kajian ke atas 19 pelajar penutur jati bahasa Inggeris yang menyertai program luar negara di Israel. Kajian mereka menumpukan kepada strategi pelajar dalam pembelajaran kosa kata dan peranan mnemonik dalam menyimpan kosa kata lebih lama. Selain itu, penyelidik juga menyelidik mengenai kesan kecekapan bahasa ke atas pembelajaran kosa kata daripada jenis tugas yang berbeza. Hasilnya, strategi untuk mengingat perkataan telah diperincikan dalam 11 jenis teknik penggabungan yang dikenal pasti termasuk dalam strategi ini (Cohen & Aphek 1981) iaitu penggabungan kata Hebrew dengan kata Inggeris melalui bunyi yang serupa, penggabungan bahagian sebuah kata dengan kata Inggeris melalui bunyi dan maksudnya, penggabungan bunyi dan maksud dengan frasa Inggeris, penggabungan kata Hebrew dengan kata Hebrew yang lain melalui bunyi, penggabungan kata Hebrew dengan kata nama khas, penggabungan kata Hebrew dengan bahasa lain melalui maksud, penggabungan melalui struktur, penggabungan melalui satu atau lebih huruf, penggabungan dengan tanda yang sering dilihat,

penggabungan dengan tempat di dalam teks yang terdapat perkataan dan penggabungan melalui melakukan sebuah gambaran mental perkataan.

11 jenis teknik penggabungan ini, dapat disimpulkan bahawa terdapat tiga jenis hubungan dalam teknik penggabungan yang melibatkan bahasa kedua dan bahasa pertama. Pertamanya, sesetengah teknik penggabungan ini bergantung kepada hubungan interlingual antara kata bahasa kedua dan kata bahasa pertama. Kedua, terdapat beberapa teknik penggabungan lain yang bergantung kepada hubungan intralingual antara item yang baru dan item lama dalam bahasa kedua. Ketiga, penggabungan yang melibatkan kedua-dua jenis hubungan iaitu interlingual dan intralingual.

Namun teknik penggabungan ini telah disimpulkan kepada sembilan jenis teknik sahaja oleh Cohen (1987) iaitu menghubungkan perkataan kepada bunyi perkataan dalam bahasa ibunda kemudian kepada bunyi perkataan dalam bahasa sasaran, memerhatikan maksud bahagian atau beberapa bahagian perkataan, menumpukan kepada struktur bahagian atau seluruh perkataan, menempatkan perkataan dalam kumpulan tajuk, membayangkan perkataan secara tunggal atau dalam konteks penulisan, mengaitkan perkataan kepada situasi di mana ia ditimbulkan, mencipta sebuah imej mental perkataan, menyatukan sebahagian fizikal dengan perkataan dan menyatukan perkataan dengan kata kunci.

b) Strategi pembelajaran kosa kata

Terdapat tiga strategi khusus di bawah strategi ini iaitu analisis perkataan, mempelajari rumpun perkataan dan menggunakan kamus. Tiga strategi ini digunakan terutamanya dalam mencari makna perkataan yang baru dijumpai, bagaimanapun Cohen tidak mengatakan ianya secara eksplisit. Tambahan pula, terma strategi pembelajaran kosa kata yang digunakan dalam kumpulan ini adalah sangat luas.

c) Strategi untuk melatih perkataan

Strategi ini terdapat tiga strategi khusus iaitu menggunakan kad imbasan, belajar secara berkumpulan dan memperbanyakkan pembelajaran kosa kata (penerangan yang diikuti oleh pengulangan perkataan yang dirancang dalam pelbagai konteks yang tipikal).

Mengenai strategi untuk melatih perkataan, perkataan melatih dikatakan tidak jelas kerana strategi belajar berkumpulan di bawahnya adalah susah digunakan untuk tujuan latihan. Walau bagaimanapun, ia mungkin bermaksud pengukuhan pembelajaran kosa kata (Erten, 1998).

Jadual 2. 7 Klasifikasi Strategi Pembelajaran Kosa Kata Cohen

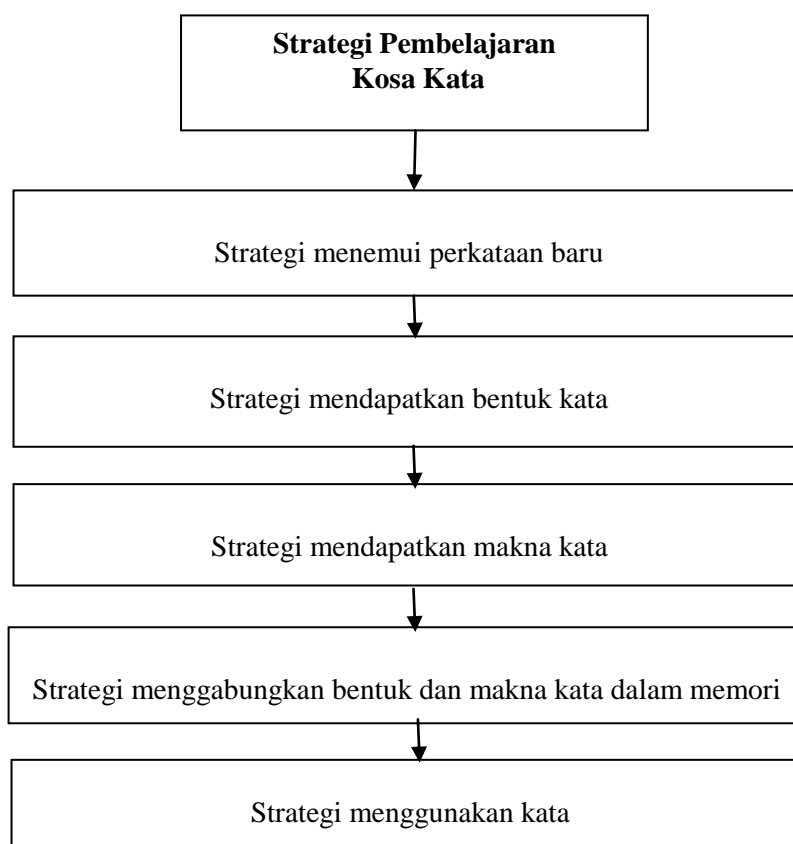
Kumpulan strategi utama	Sub Strategi
Strategi mengingat kosa kata	<ul style="list-style-type: none">- Menghubungkan perkataan kepada bunyi perkataan dalam B1 kemudian kepada bunyi perkataan dalam bahasa sasaran- Memerhatikan maksud bahagian atau beberapa bahagian perkataan- Menumpukan kepada struktur bahagian atau seluruh perkataan- Menempatkan perkataan dalam kumpulan tajuk kepada- Membayangkan perkataan secara tunggal atau dalam konteks penulisan- Mengaitkan perkataan kepada situasi di mana ia ditimbulkan- Mencipta sebuah imej mental perkataan- Menyatukan sebahagian kehebatan fizikal dengan perkataan- Menyatukan perkataan dengan kata kunci
Strategi pembelajaran kosa kata	<ul style="list-style-type: none">- Analisis perkataan- Pembelajaran rumpun kata- Menggunakan kamus
Strategi praktis/melatih kosa kata	<ul style="list-style-type: none">- Menggunakan kad imbasan- Berkumpulan- Memperbanyakkan pembelajaran kosa kata

Dua perkara yang berkaitan mungkin boleh timbul berhubung dengan model ini. Pertama, jumlah strategi pembelajaran kosa kata yang terhad terkandung dalam setiap kumpulan. Kedua, kumpulan kedua iaitu strategi pembelajaran kosa kata adalah berbeza dengan dua kumpulan yang selainnya kerana ia termasuk strategi untuk menemui makna-makna perkataan baru, manakala dua kumpulan lain iaitu strategi

untuk mengingat perkataan dan melatih perkataan seolah-olah serupa antara satu sama lain kerana kedua-duanya melibatkan strategi untuk pengukuhan pembelajaran kosa kata atau menghafal kosa kata. Secara keseluruhan, sistem klasifikasi Cohen boleh dilihat dalam Jadual 2.7.

Klasifikasi Strategi Pembelajaran Kosa Kata Brown & Payne (1994)

Sistem klasifikasi SPK Brown dan Payne (1994) terdiri daripada lima kumpulan strategi yang dipanggil lima langkah penting dan mereka mengatakan bahawa pelajar perlu kepada kesemua lima langkah tersebut untuk mendapatkan pengetahuan penuh mengenai kosa kata yang mereka pelajari. Merujuk kepada Rajah 2.5, lima langkah ini bermula dengan strategi bertemu perkataan baharu, strategi mendapat bentuk kata, strategi mencari makna kata, strategi menggabungkan bentuk kata dan makna kata dalam memori dan strategi menggunakan kata.



Rajah 2. 5 Taksonomi Strategi Pembelajaran Kosa Kata Brown & Payne

Langkah pertama, yaitu strategi bertemu kata baharu mengandungi strategi yang digunakan untuk mencipta peluang-peluang untuk menemui perkataan baru bagi tujuan mempelajarinya seperti menonton televisyen, mendengar radio, membaca surat khabar dan majalah, berinteraksi bersama penutur jati bahasa sasaran dan mempelajari senarai kata dan buku teks.

Langkah kedua pula iaitu mendapatkan bentuk kata. Langkah ini termasuklah strategi-strategi yang digunakan untuk tujuan menjelaskan imej bentuk perkataan baru sama ada berbentuk visual atau auditori atau kedua-duanya. Di antara strategi-strategi di bawah kumpulan ini ialah menggabungkan perkataan baru dengan perkataan yang serupa bunyinya dalam bahasa ibunda, menulis bunyi perkataan menggunakan simbol-simbol daripada bahasa ibunda, menggabungkan perkataan dengan perkataan di dalam bahasa lain yang serupa, menggabungkan perkataan dengan perkataan yang serupa bunyi dalam bahasa sasaran, melihat perkataan yang dilihat sama dengan perkataan yang dikenali.

Langkah ketiga ialah mendapatkan makna perkataan. Langkah ini termasuklah strategi-strategi seperti menyoal penutur jati apa makna perkataan, menyoal orang yang bertutur bahasa jati mengenai makna perkataan baru, membuat gambaran makna perkataan dalam minda, menjelaskan apakah makna sesuatu dan menyoal seseorang untuk memberi makna bahasa sasaran, menggunakan kamus dan meneka.

Langkah keempat ialah menggabungkan bentuk perkataan dan makna dalam memori. Langkah ini termasuklah strategi memori Oxford (1990) dan teknik gabungan Cohen dan Aphek (1981).

Langkah kelima ialah menggunakan perkataan. Langkah ini melibatkan penggunaan item baru yang telah dipelajari dalam konteks makna dan komunikatif. Brown dan Payne mencadangkan bahawa langkah ini tidak perlu sekiranya matlamat

pembelajaran untuk pengetahuan kosa kata reseptif. Mereka menunjukkan bahawa tujuan langkah terakhir iaitu penggunaan kata ialah satu cara untuk menguji adakah pengetahuan kata telah diperoleh dalam langkah yang terdahulu itu betul dan juga untuk menyimpan kata lebih lama dalam memori. Klasifikasi Brown & Payne dapat disimpulkan dalam Jadual 2.8.

Jadual 2. 8 Klasifikasi Strategi Pembelajaran Kosa Kata Brown & Payne

Langkah strategi utama	Sub strategi
Bertemu kata baru	<ul style="list-style-type: none"> - Menonton televisyen - Mendengar radio - Membaca surat khabar dan majalah - Berinteraksi bersama penutur jati bahasa sasaran - Mempelajari senarai kata dan buku teks.
Mendapatkan bentuk kata	<ul style="list-style-type: none"> - Menggabungkan perkataan baru dengan perkataan yang serupa bunyinya dalam bahasa ibunda - Menulis bunyi perkataan menggunakan simbol-simbol daripada bahasa ibunda - Menggabungkan perkataan dengan perkataan di dalam bahasa lain yang serupa - Menggabungkan perkataan dengan perkataan yang serupa bunyi dalam bahasa sasaran - Melihat perkataan yang dilihat sama dengan perkataan yang dikenali.
Mendapatkan makna kata	<ul style="list-style-type: none"> - Menyoal penutur jati apa makna perkataan - Menyoal orang yang bertutur bahasa jati mengenai makna perkataan baharu - Membuat gambaran makna perkataan dalam minda - Menjelaskan apakah makna sesuatu dan menyoal seseorang untuk memberi makna bahasa sasaran - Menggunakan kamus dan meneka
Menggabungkan bentuk dan makna kata dalam memori	<ul style="list-style-type: none"> - Menggabungkan bentuk perkataan dan makna dalam memori. Langkah ini termasuklah strategi memori Oxford (1990) dan teknik gabungan Cohen dan Aphek (1981).
Menggunakan kata	<ul style="list-style-type: none"> - Melibatkan penggunaan item baharu yang telah dipelajari dalam konteks makna dan komunikatif

Klasifikasi Strategi Pembelajaran Kosa Kata Schmitt (1997)

Pada tahun 1993, Schmitt telah mencadangkan satu model strategi pembelajaran kosa kata yang kemudiannya telah diperhalusi semula oleh Schmitt (1997a). Sistem klasifikasi ini merupakan satu sumbangan penting dalam terma penyediaan kerangka umum klasifikasi strategi pembelajaran kosa kata. Klasifikasi ini mempunyai ciri-ciri yang komprehensif dalam kebanyakan aspek pembelajaran kosa kata. Sistem klasifikasi ini juga didapati berdasarkan konsep penemuan, pengukuhan dan sistem pengkategorian Oxford (1990) dalam strategi pembelajaran bahasa (SPB).

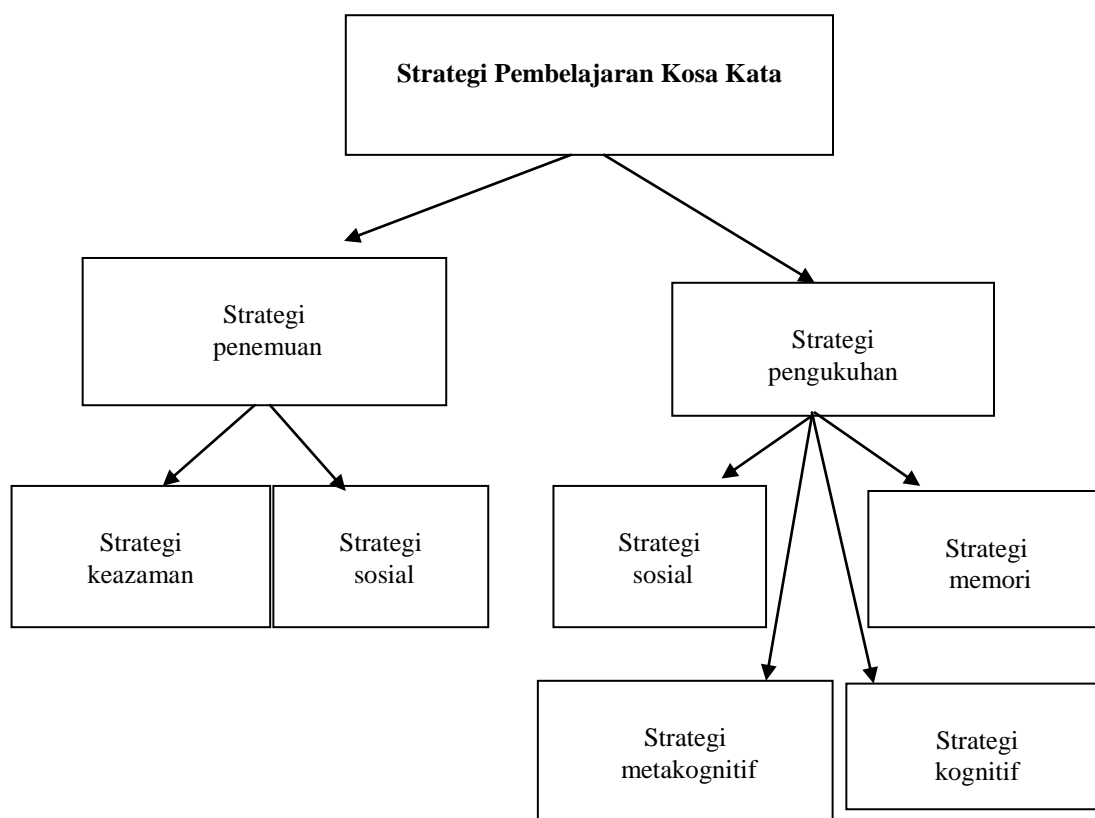
Berdasarkan sistem klasifikasi Oxford (1990), Schmitt telah mengambil empat daripada enam kategori dalam taksonomi SPB Oxford untuk dijadikan sub strategi iaitu sosial, memori, kognitif dan meta kognitif kemudian menambah satu lagi kategori iaitu strategi keazaman (*determination*) dan menjadikan model Schmitt lebih sempurna dan sesuai untuk mengklasifikasikan strategi-strategi khusus kosa kata. Menurut Takac, (2008), pada masa ini ia merupakan tipologi SPK yang komprehensif apabila setiap pecahan kategori strategi berasal daripada literatur penyelidikan yang relevan baik kepada tinjauan strategi pelajar mahu pun pengalaman guru.

Secara umumnya, Schmitt mengklasifikasikan strategi pembelajaran kosa kata kepada dua kumpulan utama, iaitu a) strategi penemuan (*discovery strategies*) b) strategi pengukuhan (*consolidation strategies*). Strategi penemuan melibatkan pembelajaran peringkat awal terhadap makna perkataan baharu yang baru ditemui manakala strategi pengukuhan melibatkan aktiviti mempelajari dan mengingat makna perkataan yang sudah diketahui.

Dua kumpulan strategi utama ini dilihat serupa dengan konsep perbezaan Nation (1990) antara strategi 'meningkatkan kosa kata' dan strategi 'mengukuhkan kosa kata'.

Meningkatkan kosa kata ialah pelajar mengenal perkataan baru kemudian memulakan pembelajaran mereka manakala mengukuhkan kosa kata ialah membina dan menguatkan pengetahuan awal yang sedia ada.

Model klasifikasi SPK Schmitt ini juga terdapat lapisan kedua di bawah dua strategi utama iaitu strategi keazaman, strategi sosial, strategi memori, strategi kognitif, dan strategi meta kognitif. Strategi keazaman dan sosial diletakkan di bawah kumpulan strategi penemuan manakala di bawah kumpulan strategi pengukuhan pula terdapat strategi sosial, memori, kognitif dan meta kognitif. Gambaran model taksonomi Schmitt boleh dilihat dalam Rajah 2.6.



Rajah 2. 6 Taksonomi Strategi Pembelajaran Kosa Kata Schmitt

Strategi penemuan dibahagikan kepada dua sub strategi iaitu strategi keazaman dan strategi sosial. Strategi keazaman ialah strategi yang digunakan pelajar ketika menghadapi dengan situasi mencari makna perkataan baru tanpa meminta bantuan dari

pihak lain (Schmitt, 1997). Strategi ini melibatkan aktiviti analisis bahagian pertuturan, analisis kata terbitan dan kata dasar, menyemak rumpun bahasa pertama, analisis sesuatu gambaran atau isyarat yang berkaitan, meneka daripada konteks tekstual, menggunakan kamus satu bahasa, senarai kosa kata dan kad imbasan. Contohnya, mencari makna sebuah perkataan terbitan (*maîdar*) dalam bahasa Arab dengan melihat kepada kata dasarnya atau acuan katanya.

Strategi sosial pula ialah strategi yang melibatkan aktiviti menyoal guru mengenai terjemahan bahasa pertama, menyoal guru mengenai perkataan serupa bagi perkataan baru, menyoal rakan sekelas mengenai makna perkataan dan mencari makna perkataan melalui aktiviti berkumpulan. Contohnya, pelajar menyoal guru apakah terjemahan sebuah perkataan bahasa Arab yang baru ditemui dalam bahasa Melayu.

Kumpulan strategi pengukuhan pula dibahagikan kepada empat sub strategi iaitu strategi sosial, memori, kognitif dan meta kognitif. Strategi sosial di bawah strategi pengukuhan ini melibatkan aktiviti pembelajaran dan melatih makna perkataan baru dalam berkumpulan, guru menyemak kad imbasan atau senarai kosa kata pelajar untuk ketepatan makna dan interaksi bersama penutur jati. Contohnya, pelajar melatih penggunaan perkataan dengan berbual bersama-sama penutur jati.

Strategi memori pula ialah strategi yang melibatkan strategi sama ada untuk mengatur informasi mental bersama atau mengubahnya dalam cara yang menjadikannya lebih dapat diingat. Antara sub strategi memori ini ialah mempelajari perkataan dengan bergambar yang melambangkan maknanya, membentuk imej makna perkataan, menghubungkan perkataan kepada pengalaman peribadi, menyatukan perkataan dengan laras nya, menghubungkan perkataan dengan sinonim dan antonim, menggunakan peta semantik, menggunakan skala untuk adjektif yang boleh digredkan, mengguna kata kunci, kaedah penjelasan berjela, mengelompokkan perkataan-perkataan secara bersama untuk mempelajarinya, mengelompokkan perkataan-perkataan secara bersama dari segi

ruang atas satu muka surat, menggunakan perkataan baharu dalam pembentukan ayat, mengelompokkan perkataan-perkataan secara bersama dalam penceritaan, mempelajari ejaan perkataan, mempelajari bunyi perkataan, mengucapkan perkataan baharu secara nyaring apabila mempelajarinya, menggambarkan bentuk perkataan, memahami huruf awalan dalam perkataan, tatarajah, menggunakan cara kata kunci, mempelajari kata terbitan, kata dasar dan bahagian pertuturan, mempelajari perkataan-perkataan idiom secara bersama, menggunakan aksi fizikal apabila belajar perkataan dan menggunakan ciri-ciri semantik. Strategi ini merupakan strategi yang paling banyak sub strateginya dan sekali gus menunjukkan bahawa pelajar mempunyai cara dan kaedah yang banyak untuk hendak mengingat dan membantu pembangunan kosa kata mereka.

Strategi kognitif melibatkan strategi yang merujuk kepada manipulasi mental secara jelas. Dalam pembelajaran kosa kata, strategi ini membantu pelajar untuk manipulasi pembelajaran kosa kata secara langsung melalui pembelajaran, pemahaman dan pentafsiran sesuatu. Antara strategi kognitif termasuklah pengulangan lisan, pengulangan tulisan, menggunakan senarai kosa kata dan kad imbasan, mengambil nota di dalam kelas, menggunakan bahagian kosa kata dalam buku teks pelajar, mendengar pita rakaman senarai kosa kata, meletakkan label Inggeris atas objek-objek fizikal dan menyimpan buku nota kosa kata.

Strategi meta kognitif merupakan strategi yang membantu menyelaras proses pembelajaran dengan menumpu, menyusun, merancang dan menilai pembelajaran kosa kata. Strategi ini melibatkan pembelajaran kosa kata melalui penggunaan media seperti lagu, filem dan internet, menguji diri sendiri dengan ujian kosa kata, melatih perkataan, melangkau perkataan baru dan mempelajari kata baru lebih masa. Jadual 2.9 mengandungi klasifikasi strategi pembelajaran kosa kata Schmitt.

Jadual 2. 9 Klasifikasi Strategi Pembelajaran Kosa Kata Schmitt

Strategi Utama	Sub Strategi	Strategi
Strategi Penemuan	Strategi keazaman (tanpa bantuan orang lain)	<ul style="list-style-type: none"> - Analisis bahagian pertuturan - Analisis kata terbitan dan kata dasar - Menyemak rumpun bahasa pertama - Analisis apa-apa gambaran atau isyarat yang berkenaan - Meneka daripada konteks tekstual - Menggunakan kamus satu bahasa - Senarai kosa kata dan kad imbasan
	Strategi Sosial	<ul style="list-style-type: none"> - Menyoal guru mengenai terjemahan dalam bahasa pertama - Menyoal guru mengenai perkataan serupa bagi perkataan baru - Menyoal rakan sekelas mengenai makna perkataan - Mencari makna perkataan melalui aktiviti berkumpulan
Strategi Pengukuhan	Strategi Sosial	<ul style="list-style-type: none"> - Belajar dan melatih makna perkataan baru dalam berkumpulan - Guru menyemak kad imbasan atau senarai kosa kata pelajar untuk ketepatan makna - Interaksi bersama penutur jati
	Strategi Memori	<ul style="list-style-type: none"> - Mempelajari perkataan dengan bergambar yang melambangkan maknanya - Membentuk imej makna perkataan - Menghubungkan perkataan kepada pengalaman peribadi - Menyatukan perkataan dengan larasnya - Menghubungkan perkataan dengan sinonim dan antonim - Menggunakan peta semantik - Menggunakan skala bergred untuk adjektif - Memasak kata kunci - Kaedah huraian berjela - Mengelompokkan perkataan-perkataan secara bersama untuk mempelajarinya - Mengelompokkan perkataan-perkataan secara bersama dari segi ruang atas satu muka surat - Menggunakan perkataan baru dalam pembentukan ayat - Mengelompokkan perkataan-perkataan secara bersama dalam penceritaan - Mempelajari ejaan perkataan - Mempelajari bunyi perkataan - Mengucapkan perkataan baru secara nyaring apabila mempelajarinya - Menggambarkan bentuk perkataan - Memahami huruf awalan dalam perkataan - Tatarajah - Menggunakan cara kata kunci - Mempelajari kata terbitan, kata dasar dan bahagian pertuturan - Mempelajari perkataan-perkataan idiom secara bersama - Menggunakan aksi fizikal apabila belajar perkataan - Menggunakan ciri-ciri semantic
	Strategi Kognitif	<ul style="list-style-type: none"> - Pengulangan lisan - Pengulangan tulisan - Menggunakan senarai kosa kata dan kad imbasan - Mengambil nota di dalam kelas - Menggunakan bab kosa kata dalam buku teks pelajar - Mendengar pita rakaman senarai kosa kata - Meletakkan label Inggeris atas objek-objek fizikal - Menyimpan buku nota kosa kata
	Strategi Meta Kognitif	<ul style="list-style-type: none"> - Menggunakan media (lagu, filem dan sebagainya) - Menguji diri sendiri dengan ujian kosa kata - Melatih perkataan - melangkau perkataan baru - menyambung mempelajari kata baru lebih masa.

Berdasarkan keterangan ini, kajian ini menggunakan klasifikasi SPK Schmitt sebagai asas kajian. Klasifikasi SPK ini telah dibangunkan berdasarkan klasifikasi strategi pembelajaran bahasa Oxford (2003). Penggunaan klasifikasi SPK Schmitt dalam kajian ini berdasarkan kepada beberapa faktor seperti kecekapan, motivasi dan budaya dalam pembelajaran kosa kata (Schmitt, 2000). Hal ini sedemikian kerana budaya dan persekitaran boleh mempengaruhi pilihan mereka untuk strategi pembelajaran yang tepat (Schmitt, 2000).

Klasifikasi Strategi Pembelajaran Kosa Kata Nation (2001)

Nation (2001) telah mencadangkan satu klasifikasi yang membahagikan strategi pembelajaran kosa kata kepada tiga kumpulan strategi utama iaitu merancang pembelajaran kosa kata, sumber pengetahuan kosa kata dan proses pembelajaran. Perincian ini ditunjukkan dalam Jadual 2.10.

Jadual 2. 10 Klasifikasi Strategi Pembelajaran Kosa Kata Nation

Strategi Utama	Sub Strategi
Merancang	- Memilih kata
Memilih apa yang hendak difokuskan dan bila untuk memfokuskan nya	- Memilih aspek pengetahuan kosa kata
	- Memilih strategi
	- Merancang pengulangan
Sumber	- Menganalisis kata
Mencari maklumat mengenai perkataan	- Menggunakan konteks ayat
	- Merunding tentang rujukan dalam B1 atau B2
	- Menggunakan perbandingan B1 dan B2
Proses	- Memerhati
Mengukuhkan pengetahuan	- Memanggil semula
	- Menjana

Di bawah kategori merancang, ia melibatkan strategi yang merujuk kepada bilakah untuk memfokuskan perhatian, bagaimana hendak memfokuskan perhatian dan bagaimana hendak memberi perhatian secara kerap kepada item (Nation, 2001). Strategi

merancang dalam pembelajaran kosa kata adalah perlu kerana menurut Nation, terdapat pelbagai tahap kosa kata (seperti kosa kata kerap guna, jarang guna, kosa kata akademik dan kosa kata teknikal) serta terdapat pelbagai aspek pengetahuan kosa (seperti bentuk, makna, kegunaan). Oleh itu, pelajar perlu sedar matlamat kosa kata mereka dan perlu merancang dalam memilih fokus ini. Strategi merancang perlu untuk pelajar memilih strategi yang paling sesuai dan membuat keputusan bagaimana untuk meneruskan pilihan strateginya dan bila untuk menukar kepada strategi lain. Contohnya, pelajar perlu membuat rancangan untuk memilih kosa kata berdasarkan objektif, aspek kosa kata dan strategi yang sesuai.

Kategori kedua pula ialah strategi sumber. Ia bermaksud bagaimana strategi pelajar dalam mencari maklumat tentang kata baru. Dalam mencari maklumat tentang kata baru, pelajar perlu kepada sumber yang pelbagai seperti analisis bahagian kata, konteks ayat, kamus sama ada satu bahasa atau dwibahasa, bertanya orang lain dan sebagainya.

Kategori ketiga pula ialah kategori proses iaitu strategi yang melibatkan pengukuhan pengetahuan kosa kata yang telah dipelajari daripada sumber dan menjadikannya mudah diperolehi bila diperlukan. Di antara strategi proses ialah memberi perhatian, memanggil kembali dan menjanakan perkataan tersebut. Strategi ini penting untuk sentiasa mengingati perkataan tersebut. Contohnya, strategi memberi perhatian kepada perkataan yang telah dipelajari dan mencatat dengan pelbagai cara seperti menulis dalam buku nota kosa kata dan sebagainya.

Klasifikasi Strategi Pembelajaran Kosa Kata Takac (2008)

Takac (2008) merupakan antara penyelidik mutakhir yang mengemukakan klasifikasi SPK yang menerangkannya dengan tiga strategi utama secara empirikal. Tujuan asal penyelidikan beliau bertujuan untuk membina satu inventori berupa soal

selidik dalam mengukur kekerapan strategi yang digunakan oleh pelajar sekolah peringkat rendah yang berumur daripada 10 hingga 14 tahun dalam mempelajari bahasa asing seperti Inggeris, Jerman, Rusia dan lain-lain. Beliau berjaya membangunkan satu set soal selidik mengenai strategi pembelajaran kosa kata untuk pelajar asas iaitu *Vocabulary Learning Strategy Questionnaire for Elementary School (VOLSQES)*.

Selanjutnya, berdasarkan hasil penyelidikan itu, Takac telah mengklasifikasikan senarai strategi kepada tiga kategori strategi utama iaitu pembelajaran dan latihan kosa kata formal, pembelajaran kosa kata sendiri, pembelajaran atau pemerolehan kosa kata secara sampanan atau spontan. Ia boleh dirujuk dalam Jadual 2.11.

Jadual 2. 11 Klasifikasi Strategi Pembelajaran Kosa kata Takac

Strategi Utama	Jenis strategi
Strategi formal pembelajaran kosa kata dan praktis	<ul style="list-style-type: none"> - Mengulang perkataan baru secara nyaring ketika belajar - Mengulang perkataan secara mental - Menulis perkataan secara berulang - Uji sendiri - Uji sendiri bersama senarai kata - Melazimi ulang kaji di luar kelas - Mengingati perkataan jika ia ditulis - Merancang pembelajaran kosa kata - Membuat senarai kata - Mengguna ruang untuk praktis kata - Terjemahan kepada B1
Pembelajaran kosa kata secara sendiri	<ul style="list-style-type: none"> - Mengambil nota ketika menonton TV - Mengambi nota ketika membaca - Membayangkan bentuk tulisan kata - Mengelompokkan kata bersama - Mengaitkan perkataan dengan objek fizikal - Membayangkan makna perkataan - Menggabungkan perkataan dengan konteks - Membaca dan menyemak melalui kamus - Menggunakan perkataan baru dalam ayat
Pembelajaran kosa kata secara spontan	<ul style="list-style-type: none"> - Mengingat kata daripada buku dan majalah - Mengguna percakapan yang panjang - Mendengar lagu dalam bahasa sasaran - Mengingati kata daripada internet - Menggabungkan kata baru dengan kata sedia tahu - Menggunakan sinonim dalam perbualan - Mengingati kata daripada filem dan program televisyen

Kategori pertama merujuk kepada strategi-strategi yang melibatkan hafalan dan ingatan, bergantung kepada bahasa pertama, dan aspek meta kognitif ulang kaji terancang dan tersusun. Kategori kedua pula melibatkan strategi-strategi yang mendedahkan kepada bahasa sasaran dan strategi-strategi ini mendedahkan huraian pendekatan pembelajaran kosa kata termasuk menggunakan strategi memori. Manakala kategori ketiga terdiri daripada pembelajaran kosa kata secara spontan atau sampingan dalam situasi pembelajaran semula jadi.

Takac meneruskan penyelidikan kedua yang memfokuskan kepada hubungan antara strategi pembelajaran kosa kata dan strategi pengajaran kosa kata. Ianya berasaskan andaian bahawa pelajar mungkin boleh memilih strategi pembelajaran bahasa mereka di bawah pengaruh strategi pengajaran langsung yang dilakukan oleh guru mereka. Tujuan penyelidikan ini untuk mencari adakah wujud perbezaan dalam penggunaan strategi pembelajaran kosa kata antara kalangan pelajar yang guru mereka menggunakan strategi pengajaran kosa kata dan kalangan pelajar yang tidak terdedah dengan strategi pengajaran kosa kata. Hasilnya menunjukkan bahawa strategi pembelajaran kosa kata yang digunakan pelajar bergantung kepada strategi pengajaran kosa kata yang digunakan oleh guru mereka. Atas dapatan inilah, Takac berpendapat bahawa latihan strategi pembelajaran kosa kata haruslah bermula awal supaya pelajar dapat membangunkan dan mengaplikasikan semua item dalam inventori SPK dengan tahap memuaskan.

Pada penyelidikan ketiga, Takac melakukan penyelidikan dengan tujuan untuk melihat perbezaan dalam strategi pembelajaran kosa kata yang digunakan oleh dua kumpulan pelajar yang mempelajari dua bahasa asing secara berasingan iaitu bahasa Inggeris dan bahasa Jerman. Beliau menggunakan inventori VOLSQES dalam mengumpul data. Hasil kajian menunjukkan bahawa dua kumpulan pelajar tersebut

telah menggunakan sebahagian besar 27 strategi namun berbeza mengenai kekerapan item-item dalam senarai strategi.

Secara umum, pelajar Inggeris lebih kerap menggunakan strategi pembelajaran kosa kata secara spontan sepertimana yang dicadangkan dalam sistem klasifikasi model Takac seperti mengingat kata daripada buku, majalah, internet, menggunakan kata sinonim dalam perbualan, mendengar lagu dalam bahasa sasaran dan sebagainya. Manakala pelajar bahasa Jerman lebih kerap menggunakan strategi pembelajaran kosa kata formal dan strategi pembelajaran kosa kata sendiri seperti mengulang kaji di luar kelas, uji sendiri, uji sendiri dengan senarai kata, belajar berkumpulan, mengaitkan kata dengan objek fizikal dan sebagainya. Oleh itu, Takac membuat kesimpulan bahawa kedudukan bahasa asing dalam konteks pembelajaran memainkan peranan dalam pemilihan dan penggunaan strategi pembelajaran kosa kata.

Tinjauan literatur terhadap kajian-kajian penyelidikan yang membincangkan strategi pembelajaran kosa kata secara keseluruhan bermula sejak lewat 1980. Kebanyakan penyelidikan bertujuan untuk melihat penggunaan SPK pelajar dan meletakkan dalam skema klasifikasi. Untuk tujuan skema klasifikasi, kewujudan perbezaan klasifikasi strategi menandakan bahawa terdapat kekurangan terhadap konsisten. Namun secara keseluruhannya, klasifikasi dan taksonomi SPK mutakhir ini adalah bersifat komprehensif, sistematik dan berdasarkan teori yang jelas. Kesimpulannya, para penyelidik melihat Strategi Pembelajaran Kosa kata berdasarkan pelbagai kriteria dan lahirlah beberapa klasifikasi SPK yang berbeza. Kepelbagaian klasifikasi SPK ini seperti mana yang ditunjukkan oleh Jadual 2.12 .

Jadual 2. 12 Ringkasan Beberapa Klasifikasi Utama SPK

Penyelidik	Klasifikasi SPK
Ahmed (1989)	<ul style="list-style-type: none"> - Sumber maklumat - Menggunakan kamus - Ingatan - Latihan - Sumber maklumat yang dicadangkan - Mengambil nota
Cohen (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - Strategi mengingat Kosa kata - Strategi pembelajaran kosa kata - Strategi praktis kosa kata
Hatch & Brown (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - Menemui perkataan baru - Mendapatkan bentuk kata - Mendapatkan makna kata - Menggabungkan bentuk dan makna kata dalam memori - Menggunakan kata
Stoffer (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - Strategi melibatkan penggunaan bahasa pertama - Melibatkan aktiviti kreatif - Menggunakan motivasi sendiri - Menggunakan hubungan mental - Memori - Visual/auditori - Melibatkan aksi fizikal - Mengatasi kebimbangan - Mengurus kata
Gu & Johnson (1996)	<ul style="list-style-type: none"> - Pengaturan meta kognitif - strategi meneka - strategi menggunakan kamus - strategi mengambil nota - strategi memori untuk latihan - strategi memori untuk mengekod - strategi penggiatan
Schmitt (1997)	<ul style="list-style-type: none"> - Strategi penemuan (Keazaman, sosial) - Strategi pengukuhan (Sosial, memori, kognitif, meta kognitif)
Nation (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Merancang - Sumber - Proses
Takac (2008)	<ul style="list-style-type: none"> - Strategi pembelajaran kosa kata formal dan praktis - Pembelajaran kosa kata secara sendiri - Pembelajaran kosa kata secara sampingan/ spontan

Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Pemilihan dan Penggunaan Strategi

Pembelajaran Kosa Kata

Isu kepelbagaian dan perbezaan individu dianggap penting untuk dikaji memandangkan pendekatan pembelajaran dan faktor-faktor yang mempengaruhi pemprosesan maklumat pelajar adalah berbeza antara satu sama lain. Berdasarkan kajian-kajian SPB amnya dan SPK khasnya, ia telah menunjukkan bahawa terdapat beberapa faktor perbezaan individu yang dilihat mempunyai kaitan yang kuat terhadap pemilihan dan penggunaan strategi pembelajaran bahasa. Dalam hal ini, Selinker (1972) menegaskan bahawa teori pembelajaran bahasa kedua yang tidak berpaksikan perbezaan individu dalam kalangan pelajar tidak harus diterima.

Kajian-kajian SPB telah menunjukkan bahawa terdapat pelbagai faktor yang mempengaruhi pemilihan dan penggunaan strategi pembelajaran bahasa. Oxford (1989, 1993) dan Oxford & Crookall (1989) menyenaraikan beberapa faktor mempengaruhi penggunaan strategi termasuk bahasa yang telah dipelajari, umur, jantina, tempoh pembelajaran, tahap kesedaran, sikap, tahap motivasi, matlamat pembelajaran bahasa, karektor personaliti, gaya pembelajaran, bakat kecenderungan, orientasi kerjaya, bangsa, metodologi pengajaran bahasa dan jenis tugas. Nyikos dan Oxford (1993) pula mendakwa bahawa pemilihan strategi pelajar dan penggunaannya dalam pembelajaran bahasa asing bergantung kepada tindak balas faktor situasi dengan sejumlah besar faktor perbezaan individu pelajar.

Dalam respons terhadap peranan strategi dalam proses pembelajaran bahasa, Ellis (1994) berpandangan bahawa perbezaan individu berserta faktor sosial dan situasi pelajar mempengaruhi pemilihan dan penggunaan strategi pembelajaran. Beliau telah membuat kesimpulan terhadap Model Sosio Pembelajaran Gardner (1982) yang mengenal pasti empat faktor utama dalam mempengaruhi pemerolehan bahasa kedua iaitu; persekitaran sosial dan budaya, perbezaan individu pelajar, konteks atau latar

(*setting*) di mana pembelajaran berlaku dan keluaran (*outcomes*) linguistik. Hasilnya, Ellis telah mengkategorikan faktor tersebut kepada dua komponen utama iaitu perbezaan individu serta faktor situasi dan sosial. Perbezaan individu merangkumi kepercayaan dan tanggapan pelajar terhadap bahasa, pernyataan afektif, faktor pelajar (mis. Motivasi, umur dan personaliti) dan pengalaman pembelajaran. Manakala faktor situasi dan sosial pula terdiri daripada bahasa yang dipelajari, latar pembelajaran, budaya, jenis tugas dan jantina.

Untuk tujuan kajian ini, faktor perbezaan individu (pengalaman pembelajaran), faktor situasi (tahap pencapaian bahasa Arab) dan faktor sosial (latar belakang akademik ibu bapa dan jumlah pendapatan keluarga) merupakan faktor-faktor yang dipilih sebagai pemboleh ubah bebas. Kesemua perincian faktor-faktor ini akan dijelaskan dalam sub topik berikutnya.

Tempoh Pembelajaran

Tempoh pembelajaran merupakan satu faktor penting dalam pembelajaran. Ia banyak mendapat perhatian pakar penyelidikan melalui beberapa teori pembelajaran yang berasaskan teori pragmatism Dewey (1938), teori psikologi sosial oleh Lewin (1951) dan teori perkembangan Piaget (1971) yang membentuk satu perspektif unik terhadap pembelajaran dan perkembangan individu. Teori ini menegaskan tentang peranan pengalaman dalam proses pembelajaran (Dewey, 1938), kepentingan penglibatan aktif pelajar dalam proses pembelajaran (Lewin, 1951) dan kecerdasan sebagai kesan dari interaksi antara pelajar dan persekitaran (Piaget, 1971). Antara kelebihan pembelajaran pengalaman adalah pengetahuan yang diperoleh melalui strategi pembelajaran pengalaman dikatakan lebih kekal lama berbanding pengetahuan yang disampaikan oleh pihak lain (Coleman 1976).

Beberapa kajian seperti Stoffer (1995) dan Siriwan (2007) menunjukkan tempoh pembelajaran seseorang mampu mempengaruhi penggunaan strategi pembelajaran kosa kata. Pelajar bahasa yang berada di tahap tinggi menggunakan strategi yang berbeza daripada pelajar yang berada di tahap bawah. Oxford (1993) memberikan dua jenis tujuan pembelajaran bahasa, iaitu bahasa akademik dan bahasa sosial. Berdasarkan dua jenis tujuan ini, beliau mengatakan bahawa bahasa akademik adalah lebih sukar berbanding bahasa sosial. Penguasaan bahasa akademik memerlukan tempoh masa pembelajaran yang lebih lama untuk mencapai kejayaan sehingga mengambil lima hingga tujuh tahun selain membantu melancarkan kelancaran dalam bahasa sosial yang boleh dicapai dalam masa dua tahun (Cummins, 1982).

Gu dan Johnson (1996) dalam kajian SPK nya terhadap pelajar yang mempunyai pengalaman pembelajaran bahasa Inggeris selama enam tahun di sekolah menengah mendapati responden kajian cenderung menggunakan strategi yang memfokuskan kepada makna perkataan berbanding dengan strategi hafalan biasa. Hal ini menunjukkan bahawa tempoh pengalaman pembelajaran bahasa mampu mempengaruhi pemilihan strategi pembelajaran.

Kesan tempoh pengalaman pembelajaran yang lama telah dibuktikan mempunyai kesan positif terhadap pembelajaran. Kajian Armbrusters (1983) menyarankan agar pembaca-pembaca yang muda dan kurang matang (tidak mempunyai pengalaman yang lama) tidak menumpukan perhatian kepada ciri-ciri teks kerana mereka tidak menyedari kesan struktur-struktur teks terhadap pembelajaran mereka. Pelajar seharusnya diarahkan agar menggunakan struktur teks untuk meningkatkan pembelajaran mereka kerana kesan struktur teks penting dalam meningkatkan strategi belajar.

Pelajar yang mempunyai tempoh pengalaman yang lama dalam pembelajaran bahasa dijangka mempunyai sifat seorang penuntut bahasa yang baik. Pelajar bahasa

yang lama menggunakan strategi pembelajaran bahasa yang pelbagai berbanding pelajar yang baharu. Hal ini dibuktikan dengan beberapa kajian yang menyokong bahawa tempoh pembelajaran mempengaruhi pelajar bahasa. Pelajar yang sudah lama belajar cenderung menggunakan lebih banyak strategi berbanding pelajar yang kurangnya tahunnya (Ehrman, 1990). Mereka mempunyai kebolehan berbahasa dengan mudah kerana telah melalui banyak kali percubaan dan kesilapan sehingga mampu memperbaikinya.

Chamot & Kupper (1989) mengatakan pelajar pada tahap tinggi menggunakan lebih banyak strategi berbanding pelajar permulaan. Oxford & Nyikos (1989) pula mengatakan pelajar bahasa asing yang baru mempelajari bahasa baharu untuk sekurang-kurangnya tiga atau empat tahun akan menggunakan strategi orientasi berbanding pelajar baharu. Menurut Chang (2003) pula, pelajar yang mempelajari bahasa Inggeris melebihi tujuh jam seminggu di luar kelas persekolahan menggunakan lebih banyak SPB berbanding rakan yang lain. Oleh itu, tempoh pembelajaran juga menjadi faktor pelajar menggunakan strategi pembelajaran.

Tahap Pencapaian Bahasa Arab

Beberapa kajian mendapati bahawa terdapat pengaruh tahap pencapaian bahasa terhadap pemilihan dan penggunaan strategi pembelajaran bahasa (Tyacke & Mendelsohn 1986; Oxford & Crookall, 1989; Chamot & Kupper, 1989; Mohammad Amin, 1996; Kayaoglu, 1997; Kamarul Syukri, 2009) dan strategi pembelajaran kosa kata (Henning, 1973; Haastrup, 1989; Papalia & Zampogna, 1977; Ahmed, 1988; al-Suwairikh 1990).

Henning (1973) menjalankan satu kajian bagi mengkaji cara pelajar mengingat kosa kata mengikut tahap kecekapan dan pencapaian bahasa mereka. Kajian ini mendapati terdapat perbezaan cara dalam mengingat kosa kata berdasarkan tahap

pencapaian mereka di mana pelajar cemerlang bahasa mengingat kosa kata berdasarkan makna perkataan manakala pelajar lemah bahasa mengingat kosa kata berdasarkan bunyinya. Hasil kajian ini memperlihatkan bahawa tahap pencapaian dan kecekapan bahasa mempengaruhi teknik mengingat kosa kata.

Hasil kajian Henning telah disokong dengan dapatan kajian Haastrup (1989) yang mendapati bahawa pelajar lemah bahasa lebih menggunakan kaedah holistik dan sebutan perkataan seperti melihat kepada persamaan sebutan perkataan sasaran dengan bahasa pertama. Manakala pelajar cemerlang bahasa cenderung menggunakan kaedah analitis semantik seperti cuba untuk memecahkan perkataan melalui bahagian-bahagian makna.

Status Sosioekonomi

Beberapa kajian mengenai pengaruh status sosioekonomi keluarga terhadap pencapaian akademik telah menunjukkan bahawa ibu bapa mempunyai peranan yang besar dalam mempengaruhi proses pembelajaran anak mereka (Ballantine, 1993; Musgarve, 1974; Trusty, 1998; Snow et. al, 1998). Muqattash (1980) mendapati latar belakang sosial pelajar di Jordan yang pergi ke sekolah swasta cepat menguasai bahasa Inggeris berbanding dengan pelajar yang belajar di sekolah kerajaan. Hal ini menunjukkan bahawa pelajar yang berasal daripada keluarga yang mempunyai latar belakang sosioekonomi yang baik mempunyai gaya dan strategi pembelajaran bahasa yang baik. Perkara ini selari dengan beberapa kajian tempatan iaitu Mohamed Amin (1996) dan Mohd Nazali (1999) yang mengatakan bahawa taraf kehidupan keluarga merupakan faktor penting dalam mempengaruhi gaya dan strategi pembelajaran bahasa.

The National Child Development Study (1972) melaporkan status sosioekonomi ibu bapa adalah salah satu pemboleh ubah yang mempengaruhi kebolehan membaca kanak-kanak. Ia merupakan penemuan konsisten yang dikaitkan dengan IQ dan

pencapaian. Dapatan menunjukkan bahawa golongan berstatus tinggi didapati mempunyai kecerdasan kognitif yang lebih tinggi berbanding pelajar yang datang daripada golongan berstatus sosio ekonomi rendah.

Kajian-kajian lepas mengenai SPK menunjukkan bahawa latar belakang keluarga memainkan peranan penting dalam pembelajaran kosa kata. Pelajar yang tinggi keupayaan bahasa dan kosa kata nya didapati mempunyai tutor di kalangan ahli keluarganya sendiri berbanding pelajar yang rendah keupayaannya (Wu, 2004 & 2013).

Untuk kajian ini, penyelidik cuba menerokai dua elemen utama yang menentukan status sosioekonomi seseorang iaitu latar belakang akademik ibu bapa dan jumlah pendapatan keluarga.

Penyelidikan Strategi Pembelajaran Kosa Kata

Penyelidikan strategi pembelajaran kosa kata (SPK) mula berkembang apabila kebanyakan penyelidik (Ahmed, Brown & Payne, Larson, Sanoui dan Gu) mula mengkaji mengenai bagaimana proses pembelajaran kosa kata itu berlaku dalam kalangan pelajar. SPK bermula sebagai salah satu sub strategi dalam strategi pembelajaran bahasa (SPB), akhirnya kajian-kajian berkenaan pembelajaran kosa kata diteroka sebagai salah satu kemahiran yang perlu dikuasai dalam pembelajaran bahasa.

Dalam memahami bagaimana proses pembelajaran kosa kata itu berlaku, maka lahirlah pelbagai strategi pembelajaran yang akhirnya membawa kepada penghasilan klasifikasi dan taksonomi SPK. Sebelum persoalan proses mula diberi perhatian, penyelidik dan ahli linguistik tradisional lebih menumpukan kepada penyelidikan pembelajaran kosa kata mengenai aspek sasaran dan produk dalam pembelajaran kosa kata seperti Meara, Crow, dan Mc Neil.

Bertolak daripada kajian-kajian SPK, para penyelidik pada sekitar tahun 70an sehingga 90an (al-Shuwairekh, 2001) telah meneroka satu dimensi baru dengan

membina teori SPK, mereka bentuk taksonomi dan mengklasifikasikan strategi-strategi mengikut kategori utama. Pada masa yang sama, para penyelidik telah mula mendalami hubungan antara penggunaan strategi dengan tahap penguasaan bahasa terutama dari aspek penguasaan kosa kata dan empat kemahiran bahasa iaitu mendengar, membaca, menulis dan bertutur. Selain itu, mereka juga mengkaji tentang faktor dan variabel yang mungkin mempengaruhi pemilihan dan penggunaan SPK.

Perkembangan semasa penyelidikan SPK terutama pada abad ke-21 menunjukkan terdapat beberapa taksonomi dan klasifikasi SPK yang dihasilkan seperti klasifikasi al-Shuwairekh (2001), Nation (2001) dan Takac (2008). Taksonomi dan klasifikasi ini menjadikan penyelidikan SPK terus diterokai sehingga ia mencapai matlamatnya iaitu memudahkan pembelajaran kosa kata dalam kalangan pelajar. Beberapa penyelidikan mengenai SPK di kemukakan untuk memudahkan proses penelitian literatur semenjak tahun 2000 hingga 2011 untuk dijadikan sandaran dalam kajian ini terutama dalam melihat hala tuju semasa penyelidikan SPK.

Lin (2001) telah menjalankan kajian mengenai SPK ke atas tujuh orang pelajar Taiwan di peringkat sekolah rendah. Kajian ini menggunakan pelbagai instrumen iaitu pemerhatian kelas, rakaman penulisan, temu bual lisan, dan prosedur fikir-nyaring (*think-aloud*). Di akhir kajian ini, beliau mendapati sebanyak 73 jenis strategi telah dikenal pasti telah diguna pakai oleh pelajar dan strategi-strategi ini dikategorikan kepada strategi meta kognitif, strategi kognitif, strategi sosial dan strategi afektif. Selain itu, kajian juga mendapati strategi yang paling kerap diguna pakai oleh pelajar ialah strategi hafalan memori. Manakala mereka didapati tidak mahir dalam penggunaan kamus serta mengambil nota.

al-Shuwairekh (2001) telah menjalankan kajian yang melibatkan SPK dalam bahasa Arab sebagai bahasa asing ke atas pelajar asing yang mengikuti kursus bahasa Arab sebagai bahasa Asing (TAFL) di ITANA, Riyad. Kajian ini dikesan merupakan

kajian terawal berkenaan dengan penggunaan SPK yang melibatkan bahasa Arab. Tujuan kajian ini adalah untuk melihat strategi yang digunakan oleh pelajar dalam mempelajari bahasa Arab, meneliti hubungan antara penggunaan SPK dengan kejayaan pelajar dan meneroka kesan individu, faktor-faktor situasi dan sosial terhadap penggunaan SPK. Kajian ini hanya memilih tujuh strategi sahaja iaitu strategi bukan kamus, strategi penggunaan kamus, mengambil nota, hafalan, praktis, meta kognitif dan mengembangkan pengetahuan kosa kata. Kaedah yang digunakan dalam kajian ini ialah temu bual, diari dan soal selidik. Dapatan kajian ini mendapati bahawa pelajar kerap menggunakan strategi pengulangan berkali-kali untuk menghafal dan mengingat perkataan. Bagi penggunaan strategi kamus pula, pelajar lebih kerap menggunakan kamus satu bahasa berbanding dwi bahasa. Manakala strategi menyimpan nota kosa kata adalah strategi yang kurang diminati oleh para pelajar.

Catalan (2003) telah menjalankan kajian perbezaan jantina ke atas SPK bahasa kedua ke atas sampel sebanyak 581 orang berbangsa Sepanyol yang mempelajari bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua. Sampel berumur dalam lingkungan 11 hingga 56 tahun dan mempunyai kecekapan berbahasa yang berbeza bermula dari peringkat asas sehingga ke peringkat cekap berbahasa. Kajian beliau menggunakan instrumen soalan soal selidik versi Schmitt. Di akhir kajian, beliau mendapati peratus penggunaan SPK dalam kalangan kedua-dua jantina adalah rendah iaitu lelaki sebanyak 20.7% manakala perempuan adalah sebanyak 22.0%. Beliau juga mendapati bahawa perempuan lebih menggunakan SPK berbanding lelaki.

Fan (2003) telah menjalankan kajian bertujuan untuk menyelidik SPK di dalam kumpulan pelajar Asia. Seramai 1067 pelajar tahun pertama di Universiti di Hong Kong telah dipilih sebagai responden. Kajian beliau bergantung kepada dapatan kajian Gu dan Johnson, O'Malley dan Chamot serta Oxford dan telah menyusun 56 SPK kepada sembilan kategori iaitu strategi pengurusan, sumber, meneka, kamus, pengulangan,

pengukuhan, berkumpulan, analisis dan perkataan yang sedia tahu. Di akhir kajian beliau mendapati bahawa pelajar mempercayai bahawa SPK adalah berguna dalam pembelajaran bahasa walau bagaimanapun mereka didapati kurang menggunakan SPK dalam pembelajaran bahasa dan pembelajaran prosa. Selain itu, kajian juga mendapati bahawa strategi kamus adalah paling popular dan kerap digunakan berbanding strategi lain.

Marin-Marín (2005) telah menjalankan kajian ke atas 150 orang pelajar bahasa Inggeris sebagai bahasa Asing (EFL) tahun kelima di University of Quintan. Di akhir kajian mendapati bahawa pelajar kerap menggunakan strategi kamus untuk menyemak makna perkataan, meneka makna perkataan daripada konteks ayat dan mengulang secara senyap. Di samping itu, kajian juga mendapati strategi yang kurang kerap digunakan oleh pelajar ialah rakaman perkataan menggunakan pita audio, menyimpan nota dalam alatan elektronik dan menggunakan kamus elektronik. Peratus penggunaan strategi meneka makna dan penggunaan kamus adalah paling tinggi berbanding mengambil nota didapati adalah paling rendah peratus penggunaannya.

Cusen (2005) telah menjalankan kajian mengenai SPK ke atas pelajar Romania di peringkat pasca siswazah yang mengambil bahasa Inggeris sebagai subjek teras dan elektif di University of Brasov. Beliau menggunakan taksonomi SPK Oxford sebagai kerangka analitis dalam kajiannya dan memfokuskan kepada penggunaan diari untuk mengenal pasti dan mengklasifikasikan SPK. Hasil kajian mendapati pelajar cemerlang menggunakan semua jenis strategi daripada senarai strategi Oxford.

Wan Nazri (2006) telah menjalankan kajian mengenai SPK yang digunakan oleh pelajar bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua dalam konteks Malaysia. Tujuan kajian ini adalah untuk menerokai SPK yang paling kerap dan paling jarang digunakan oleh kedua-dua kumpulan pelajar serta mencari perbezaan antara pelajar lelaki dan perempuan. Menggunakan kaedah tinjauan menggunakan instrumen set soal selidik

yang mengandungi 50 item yang mewakili lima kategori iaitu keazaman, sosial, ingatan, kognitif dan meta kognitif. Responden seramai 100 orang pelajar matrikulasi di sebuah universiti tempatan. Hasil kajian menunjukkan bahawa kedua-dua kumpulan peserta iaitu cemerlang dan lemah menggunakan sama banyak SPK dan secara keseluruhannya lebih menggemari strategi keazaman. Selain itu, dapatan juga menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam SPK yang digunakan dari segi tahap kemahiran dan jantina (Wan Nazri, 2006).

Lai (2007) telah menjalankan kajian SPK ke atas pelajar Taiwan seramai 242 orang dengan menggunakan soal selidik dan memfokuskan kepada perbincangan kumpulan untuk menggambarkan pelbagai SPK. Hasil kajian mendapati pelajar yang mempunyai kecekapan bahasa yang tinggi lebih menggunakan strategi mekanikal. Selain itu, kajian beliau juga mendapati bahawa strategi meta kognitif dan sebahagian kandungan yang berkait dengan strategi adalah berkaitan dengan kedua-dua aspek saiz dan kefahaman membaca. SPK yang popular dalam kalangan pelajar ialah pengulangan lisan, pengulangan penulisan, mengguna kamus elektronik, atau menggunakan strategi memfokuskan bentuk-makna penggabungan

Suraya (2007) telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti tahap penggunaan SPK dalam kalangan pelajar di universiti. Kajian telah dijalankan ke atas 102 orang pelajar ijazah sarjana muda dalam aliran bahasa Inggeris di UiTM berumur dalam lingkungan 18 ke 21 tahun. Kajian ini menggunakan instrumen set soal selidik bagi mendapatkan data berkenaan strategi pembelajaran kosa kata Gu & Johnson (1996). Selain itu, ia juga menggunakan ujian kosa kata Nation bagi mengetahui tahap kosa kata pelajar. Hasil kajian menunjukkan bahawa pelajar yang aktif dalam SPK tidak semestinya menguasai saiz dan pencapaian yang baik. Kajian juga mendapati SPK bukan satu-satunya strategi pembelajaran yang eksklusif dalam menguasai bahasa kerana masih terdapat faktor-faktor lain seperti faktor efektif.

Tuluhong (2006) telah menjalankan penyelidikan untuk melihat strategi yang digunakan oleh pelajar Cina dalam pembelajaran kosa kata Inggeris. Seramai 230 orang pelajar Cina di Universiti Putra Malaysia (UPM) dipilih menjadi responden. Kajian ini menggunakan set soal selidik dan temu bual separa susun untuk mengumpulkan data-data yang diperlukan. Hasil kajian menunjukkan bahawa kebanyakan pelajar menggunakan strategi meta kognitif yang berkaitan dengan menggunakan media dalam pembelajaran kosa kata mereka. Selain itu, strategi kognitif dan memori juga antara strategi yang kerap digunakan dalam pembelajaran mereka. Manakala, strategi sosial dilihat paling kurang digunakan dalam pembelajaran kosa kata.

Kajian Chuah (2008) telah dijalankan untuk menguji proses pembelajaran kosa kata bahasa Inggeris dalam kalangan pelajar di sebuah Sekolah Rendah Jenis Kebangsaan Cina di Petaling Jaya. Kajian ini menggunakan kaedah tinjauan menggunakan instrumen soal selidik, temu bual, dan pemerhatian. Kajian ini dijalankan ke atas 16 orang pelajar lelaki dan perempuan dari tahap satu (darjah satu dan dua) dan tahap dua (darjah lima dan enam). Hasil kajian menunjukkan bahawa terdapat 10 faktor yang mempengaruhi pemilihan strategi yang digunakan oleh pelajar-pelajar. Selain itu, pelajar di tahap dua didapati menggunakan lebih banyak strategi untuk mempelajari kosa kata bahasa Inggeris. Hasil kajian juga menunjukkan bahawa pelajar tahap dua lebih sesuai didedahkan dengan strategi meta kognitif dan afektif berbanding pelajar di tahap satu.

Takac (2008) menjalankan kajian ini bertujuan untuk membina satu inventori berupa soal selidik dalam mengukur kekerapan strategi yang digunakan oleh pelajar sekolah peringkat rendah yang berumur daripada 10 hingga 14 tahun dalam mempelajari bahasa asing seperti Inggeris, Jerman, Rusia dan lain-lain. Kajian ini berjaya membangunkan satu set soal selidik mengenai strategi pembelajaran kosa kata untuk pelajar asas iaitu *Vocabulary Learning Strategy Questionnaire for Elementary*

School (VOLSQES). Selanjutnya, berdasarkan hasil penyelidikan itu, Takac telah mengklasifikasikan senarai strategi kepada tiga kategori strategi utama iaitu pembelajaran dan latihan kosa kata formal, pembelajaran kosa kata sendiri, pembelajaran/ pemerolehan kosa kata secara sampingan/ spontan.

Ahmad Iskandar (2008) menjalankan penyelidikan di peringkat sarjana untuk tujuan mengetahui tahap kesedaran, keyakinan dan penggunaan strategi pembelajaran kosa kata dalam kalangan pelajar di sebuah sekolah di Melaka. Seramai 70 orang sampel telah dipilih dalam kajian ini yang terdiri daripada pelajar tingkatan dua. Kajian ini menggunakan tiga instrumen untuk mengumpulkan data kajian iaitu soal selidik, ujian kosa kata Inggeris dan temu bual. Hasil kajian menunjukkan bahawa terdapat hubungan positif yang jelas di antara kesedaran, keyakinan dan penggunaan. Selain itu, kesedaran pelajar terhadap SPK adalah tinggi. Pelajar juga menunjukkan keyakinan yang tinggi terhadap SPK yang mana had penggunaan dalam kalangan mereka adalah sederhana.

Kafipour (2010) menjalankan kajian untuk tujuan melihat strategi pembelajaran kosa kata, pengetahuan kosa kata dan kefahaman bacaan dalam kalangan pelajar pascasiswazah bahasa Inggeris sebagai bahasa asing (EFL) di Iran. Seramai 250 orang pelajar tahun dua dipilih sebagai responden. Kajian beliau menggunakan dua kaedah penyelidikan campuran iaitu kuantitatif dan kualitatif. Secara kuantitatif, beliau mengumpul data menggunakan set soal selidik strategi pembelajaran kosa kata Bannet (2006), Ujian saiz kosa kata Nation (2007) serta ujian kefahaman bacaan TOEFL. Manakala data kualitatif melalui kaedah temu bual dan jurnal. Hasil kajian menunjukkan bahawa pelajar merupakan pengguna SPK di tahap sederhana. Selain itu, hasil kajian mendapati strategi yang paling kerap digunakan ialah menggunakan kamus dwibahasa, meneka makna daripada konteks ayat, mengaitkan kata dengan sinonim dan antonim, menggunakan kata yang baru dalam ayat, mengkaji bunyi, mengguna media,

melangkau kata-kata baru yang sukar, mengulang secara lisan, serta mencatat. Manakala strategi yang kurang kerap digunakan ialah mengaitkan dengan bahasa pertama, mengguna aksi fizikal, belajar bersama rakan-rakan kelas, interaksi dengan penutur jati dan menyoal guru. Mengenai jumlah purata saiz kosa kata pelajar adalah 5564.

Celik & Toptas (2010) telah menjalankan kajian tinjauan bertujuan untuk melihat strategi pembelajaran kosa kata yang digunakan oleh pelajar Turki dalam mempelajari bahasa Inggeris terutamanya kadar kekerapan dan sejauh mana ia boleh membantu dalam penggunaan strategi dan jenis strategi. Kajian ini kaedah tinjauan yang berasaskan kepada klasifikasi Schmitt. Seramai 95 pelajar universiti terlibat sebagai responden dan data dikumpulkan dan dianalisis secara statistik. Hasil kajian menunjukkan bahawa pelajar secara umumnya adalah kurang menggunakan strategi pembelajaran kosa kata. Selain itu, terdapat jurang antara tahap penggunaan strategi dan persepsi mereka bahawa SPK boleh membantu mereka dalam pembelajaran bahasa mereka.

Kajian Liu (2010) bertujuan untuk melihat jenis SPK bahasa Inggeris yang digunakan oleh pelajar yang bukan aliran Inggeris di sebuah kolej swasta di China. Selain itu, kajian ini untuk melihat sikap pelajar tersebut terhadap pembelajaran kosa kata dan strategi yang mereka gunakan di samping mengesan masalah mereka dalam pembelajaran kosa kata dan bagaimana SPK dapat membantu mereka. Seramai 390 orang pelajar bukan aliran Inggeris di Kolej Universiti Beihang, China yang datang dari pelbagai bidang. Kajian ini menggunakan instrumen soal selidik bagi mengutip data. Hasil dapatan menunjukkan hampir semua pelajar menunjukkan sikap yang positif terhadap SPK dan menyedari bahawa kecekapan berbahasa Inggeris berkait rapat dengan kosa kata. Selain itu, strategi yang paling tinggi kekerapan penggunaannya ialah kamus dwi bahasa.

Atefeh Hosseini (2010) telah melakukan kajian dalam tesis peringkat sarjana secara kualitatif ke atas pelajar ESL di UPM. Kajian ini cuba memahami penggunaan pelbagai strategi belajar kosa kata yang digunakan oleh pelajar tersebut dan peranan yang dimainkan oleh suasana pembelajaran bahasa yang formal dan tidak formal terhadap pilihan strategi belajar kosa kata mereka.

Khatib, Hassanzadeh, & Razaee, (2011) telah mengkaji SPK yang dipilih ke atas pelajar Iran yang mengikuti kursus bahasa Inggeris sebagai bahasa asing (EFL). Dalam usaha untuk mengenal pasti kumpulan yang disebutkan ini dari segi penguasaan bahasa, ujian TOEFL telah diberikan kepada populasi kajian iaitu sebanyak 146 pelajar sarjana muda di universiti Vali-e-Asar di Rafsanjan, Iran. Mereka yang mendapat markah melebihi 480 telah di label sebagai melepasi tahap pertengahan secara automatik. Seterusnya, soal selidik yang dikenali sebagai VOLSI (Inventori Strategi Pembelajaran Kosa Kata) telah diberikan kepada subjek yang sama untuk dikemukakan dengan SPK pilihan mereka. Akhir sekali, analisis regresi pelbagai langkah demi langkah mendedahkan bahawa 11.4% daripada varian dalam kecekapan B2 pelajar boleh diambil kira oleh tiga kategori strategi yang melibatkan motivasi diri, organisasi perkataan, dan penggunaan bahasa yang sah. Di samping itu, sampel bebas-t- ujian menunjukkan tiada perbezaan yang signifikan antara jantina pelajar dan SPK pilihan mereka.

Kajian Azadeh & Ghazali (2011) telah mengkaji jenis-jenis SPK yang digunakan oleh pelajar-pelajar ESL Malaysia dalam jurusan Pengajaran Bahasa Inggeris sebagai Bahasa Kedua (TESL) di Universiti Putra Malaysia (UPM). Berdasarkan matlamat kajian ini, iaitu untuk lebih memahami penggunaan SPK oleh pelajar-pelajar khususnya kajian ini menggunakan reka bentuk penyelidikan kualitatif. Oleh itu, kaedah menjalankan temu bual terbuka yang dijalankan secara individu dengan 10 orang pelajar di Fakulti Pendidikan di UPM. Strategi membuat kesimpulan seperti perkataan

pembelajaran perkataan melalui pembacaan, penggunaan kamus satu bahasa, penggunaan pelbagai bahasa Inggeris dan menggunakan bahasa Inggeris dalam perbualan harian mereka di mana berkaitan dengan ingatan baharu, keazaman, strategi meta kognitif masing-masing adalah strategi yang popular dan pelajar yang berminat menggunakan mereka.

Jadual 2.13 memberi gambaran perbandingan keseluruhan berhubung beberapa kajian SPK yang telah dijalankan berdasarkan maklumat tentang sampel kajian, tujuan kajian, kaedah pengumpulan data dan dapatan kajian. Tinjauan terhadap kajian-kajian ini kemudian diikuti dengan beberapa huraian untuk melihat tema-tema kajian yang menjadi permasalahan SPK seterusnya menjadikan ia sebahagian tema dalam kajian ini.

Jadual 2. 13 Penyelidikan Strategi Pembelajaran Kosa Kata

Penyelidik	Sampel	Tujuan Kajian	Kaedah Pengumpulan Data	Dapatan
Lin (2001)	7 orang pelajar Taiwan di peringkat sekolah rendah.	Menjalankan kajian mengenai SPK	Pemerhatian kelas, rakaman penulisan, temu bual lisan, prosedur fikir-nyaring.	<ul style="list-style-type: none"> • Mendapati 73 jenis strategi telah diguna pakai. • Strategi hafalan adalah strategi paling kerap digunakan. • Didapati tidak mahir dalam penggunaan kamus serta mengambil nota
Al-Suwairekh (2001)	Pelajar di ITANA, Arab Saudi	Menyelidik strategi pembelajaran kosa kata, meneliti hubungan antara penggunaan SPK dengan kejayaan pelajar, meneroka kesan faktor individu, keadaan dan sosial terhadap penggunaan SPK.	Diari, temu bual, soal selidik (SILL)	<ul style="list-style-type: none"> • Secara umum, SPK pelajar TAFL ialah: <ul style="list-style-type: none"> - Pelajar banyak bergantung pada pengulangan dalam strategi memori. - Pelajar minat menggunakan kamus satu bahasa - Pelajar tidak minat menyimpan nota kosa kata. • Wujud perbezaan besar antara pelajar cemerlang dan lemah dalam penggunaan SPK. • Faktor situasi tidak mempunyai hubungan yang kuat dengan penggunaan SPK

...Sambungan Jadual 2.13

Catalan (2003)	581 orang Sepanyol yang mempelajari bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua.	Menjalankan kajian perbezaan jantina ke atas SPK bahasa kedua.	Soal selidik (Schmitt).	<ul style="list-style-type: none"> • Mendapati peratus penggunaan SPK kedua-dua jantina adalah rendah. • Perempuan lebih menggunakan SPK berbanding lelaki.
Fan (2003)	Seramai 1067 pelajar tahun pertama di Universiti di Hong Kong.	Menyelidik SPK di dalam kumpulan pelajar Asia.	Berdasarkan kepada dapatan kajian Gu dan Johnson, O'Malley dan Chamot serta Oxford	<ul style="list-style-type: none"> • Pelajar percaya bahawa SPK adalah berguna dalam pembelajaran. • Pelajar kurang menggunakan SPK. • Strategi kamus adalah strategi paling popular dan kerap digunakan.
Marin-marin (2005)	150 orang pelajar EFL tahun kelima di University of Quintan.			<ul style="list-style-type: none"> • Mendapati bahawa pelajar kerap menggunakan strategi kamus • Strategi yang kurang kerap digunakan : <ul style="list-style-type: none"> - Rakaman perkataan menggunakan pita audio, - Menyimpan nota dalam alatan elektronik dan - Menggunakan kamus elektronik
Cusen (2005)	Pelajar Romania di peringkat pasca siswazah yang mengambil bahasa Inggeris.		Diari berasaskan klasifikasi SPK Oxford	<ul style="list-style-type: none"> • Mendapati pelajar cemerlang menggunakan semua jenis strategi daripada senarai strategi Oxford.
Wan Nazri (2006)	100 orang pelajar matrikulasi di sebuah universiti tempatan	Menerokai SPK yang digunakan oleh pelajar cemerlang dan lemah serta mencari perbezaan antara jantina.	Soal selidik	<ul style="list-style-type: none"> • Pelajar cemerlang dan lemah menggunakan sama banyak SPK • Lebih menggemari strategi keazaman. • Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam SPK yang digunakan dari segi tahap kemahiran dan jantina.
Suraya (2007)	102 orang pelajar ijazah sarjana muda dalam aliran bahasa Inggeris di UiTM.	Mengenal pasti tahap penggunaan SPK dalam kalangan pelajar di universiti.	Soal selidik, ujian kosa kata (Nation)	<ul style="list-style-type: none"> • Pelajar yang aktif dalam SPK tidak semestinya menguasai saiz dan pencapaian yang baik. • SPK bukan satu-satunya strategi pembelajaran yang eksklusif dalam menguasai bahasa kerana masih terdapat faktor-faktor lain seperti faktor afektif

Lai (2007)	242 pelajar Taiwan orang.		Soal selidik, perbincangan kumpulan	<ul style="list-style-type: none"> • Pelajar cekap bahasa menggunakan strategi mekanikal • Strategi meta kognitif berkaitan dengan aspek saiz dan kefahaman membaca. • Strategi yang popular ialah: <ul style="list-style-type: none"> - Pengulangan lisan - Pengulangan penulisan - Kamus elektronik - Strategi penggabungan bentuk – makna.
Tuluhong (2006)	230 orang pelajar Cina di Universiti Putra Malaysia	Melihat strategi yang digunakan oleh pelajar Cina dalam pembelajaran kosa kata Inggeris	Soal selidik, temu bual separa susun.	<ul style="list-style-type: none"> • Strategi meta kognitif dan memori paling kerap digunakan. • Strategi sosial dilihat paling kurang digunakan.
Chuah (2008)	16 orang pelajar lelaki dan perempuan dari tahap satu (darjah satu dan dua) dan tahap dua (darjah lima dan enam).	Menguji proses pembelajaran kosa kata bahasa Inggeris.	Soal selidik, temu bual, pemerhatian.	<ul style="list-style-type: none"> • Terdapat 10 faktor yang mempengaruhi pemilihan strategi yang digunakan. • Pelajar di tahap dua didapati menggunakan lebih banyak strategi • Pelajar tahap dua lebih sesuai didedahkan dengan strategi meta kognitif dan afektif
Kafipour (2010)	250 orang pelajar tahun dua pascasiswazah EFL sebagai bahasa asing di Iran.	Melihat SPK, saiz kosa kata dan kefahaman bacaan	Soal selidik (Bannet), ujian saiz kosa kata (Nation), ujian kefahaman bacaan (TOEFL), kaedah temu bual dan jurnal	<ul style="list-style-type: none"> • Strategi yang paling kerap ialah kamus dwibahasa, meneka makna, mengaitkan dengan sinonim dan antonim, kaji bunyi, guna media, langkau kata-kata sukar, ulang secara lisan dan mencatat. • Strategi yang kurang kerap ialah mengaitkan dengan bahasa pertama, guna aksi fizikal, belajar dengan rakan-rakan, interaksi bersama penutur jati dan menyual guru. • Jumlah purata kosa kata ialah 5564
Celik & Toptas (2010)	95 pelajar Turki peringkat universiti dalam mempelajari bahasa Inggeris	Melihat kadar kekerapan SPK dan sejauh mana ia boleh membantu dalam penggunaan strategi dan jenis strategi	Soal selidik (Schmitt)	<ul style="list-style-type: none"> • Pelajar kurang menggunakan SPK • Terdapat jurang perbezaan antara tahap penggunaan strategi dan persepsi pelajar (SPK boleh membantu pembelajaran).

Liu 2010	390 orang pelajar bukan aliran Inggeris di Kolej Universiti Beihang, China yang datang dari pelbagai bidang.	Melihat sikap pelajar terhadap pembelajaran kosa kata dan strategi mereka	Soal selidik	<ul style="list-style-type: none"> • Hampir semua pelajar menunjukkan sikap yang positif terhadap SPK • Menyedari bahawa kecekapan berbahasa Inggeris berkait rapat dengan kosa kata. • Strategi yang paling tinggi kekerapan digunakan ialah kamus dwi bahasa.
Khatib, Hassanzadeh, & Razaee (2011)	146 orang pelajar Iran yang mengikuti kursus bahasa Inggeris (EFL)	Mengkaji SPK yang dipilih ke atas pelajar Iran yang mengikuti kursus bahasa Inggeris sebagai bahasa asing (EFL)	Ujian TOEFL, Soal selidik (VOLSI)	<ul style="list-style-type: none"> • Pelajar cemerlang menggunakan 3 kategori strategi: <ul style="list-style-type: none"> - Motivasi diri, - mengurus perkataan, - Penggunaan bahasa yang sah. • Tiada perbezaan yang signifikan antara jantina pelajar dan SPK pilihan mereka.
Azadeh & Ghazali (2011)	10 orang pelajar UPM, Malaysia.	Mengkaji jenis-jenis SPK yang digunakan pelajar ESL	Temu bual terbuka	<ul style="list-style-type: none"> • Menggunakan strategi : <ul style="list-style-type: none"> - Mempelajari perkataan melalui pembacaan, - Menggunakan kamus satu bahasa, - Penggunaan pelbagai media bahasa Inggeris, - Menggunakan Bahasa Inggeris dalam perbualan harian mereka.

Rumusan dan Implikasi

Berdasarkan penyelidikan-penyelidikan mengenai strategi pembelajaran kosa kata yang disenaraikan, hala tuju semasa penyelidikan SPK dapat dirumuskan dalam empat perkara berikut:

a) Tema Utama Penyelidikan SPK

Melalui beberapa penyelidikan semasa strategi pembelajaran kosa kata (SPK) yang disenaraikan, dapat disimpulkan bahawa penyelidikan SPK semasa memberi fokus lebih kepada mengkaji SPK secara umum berdasarkan beberapa aspek pembelajaran kosa kata. Hal ini bermakna penyelidikan hanya mengkaji SPK yang melibatkan

strategi-strategi khusus seperti kaedah *mnemonic*, teknik penggabungan dan sebagainya. Kajian ini adalah termasuk dalam kategori ini yang akan mencuba untuk menilai penggunaan SPK oleh pelajar-pelajar terhadap beberapa aspek pembelajaran kosa kata Arab secara umum.

Berdasarkan hasil dapatan kajian yang ditunjukkan, didapati beberapa jenis strategi seperti penggunaan kamus, strategi memori (pengulangan), strategi keazaman dan strategi mekanikal memainkan peranan dalam pembelajaran kosa kata. Hasil kajian ini akan diberi perhatian dalam menganalisis untuk bab perbincangan sebagai sokongan.

b) Bahasa sasaran

Hampir keseluruhan kajian penyelidikan yang dijalankan merujuk kepada mengenal pasti strategi pembelajaran kosa kata dalam bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua atau asing. Manakala bahasa-bahasa utama dunia yang lain adalah kurang diberi perhatian terutama bahasa Arab. Hanya terdapat satu kajian untuk mengenal pasti SPK dalam bahasa Arab yang dijalankan oleh al-Shuwairekh (2001) yang diguna pakai oleh pelajar di peringkat universiti dalam mempelajari bahasa Arab namun kajian tersebut melibatkan responden yang mempunyai persekitaran di negara Arab.

Mengenai penyelidikan SPK di peringkat kebangsaan iaitu di Malaysia, kebanyakan penyelidikan SPK dijalankan dalam pembelajaran bahasa Inggeris (BI) (Wan Nazri, 2006; Suraya, 2007; Tuluhong, 2006; Chuah, 2008; Azadeh & Ghazali, 2011). Sedangkan penyelidikan SPK dalam bahasa Arab di Malaysia masih belum ada kajian yang dijalankan. Dalam kajian ini, bahasa Arab formal merupakan bahasa sasaran penyelidikan berdasarkan pembelajaran pelajar di peringkat sekolah.

c) Teknik pengumpulan data

Kebanyakan kajian menggunakan lebih daripada satu teknik yang melibatkan soal selidik, temu bual, diari, ujian saiz kosa kata untuk mendapatkan data berbentuk

kuantitatif dan kualitatif. Manakala, teknik yang paling kerap digunakan oleh penyelidik untuk menerokai penggunaan SPK ialah teknik soal selidik yang terdiri daripada versi Schmitt selain daripada SILL dan VOLSI.

Bagi ujian tahap saiz kosa kata pula, kebanyakan penyelidik menggunakan ujian *Vocabulary Level Test* (Nation) selain daripada VOLSES. Dalam kajian ini, penyelidik menggunakan set soal selidik versi Bannet yang diadaptasi daripada Schmitt (1997) bagi mengumpulkan data mengenai penggunaan SPK bahasa Arab dalam kalangan pelajar sekolah menengah agama di Malaysia. Manakala, bagi tujuan mengukur saiz kosa kata bahasa Arab, penyelidik juga membina satu ujian untuk melihat tahap saiz kosa kata bahasa Arab berdasarkan prosedur yang biasa diguna dalam menguji saiz kosa kata.

d) Peserta dan sampel

Sebahagian kajian melibatkan pelajar yang memiliki latar belakang pendidikan bahasa yang sama iaitu kebanyakan mereka merupakan pelajar universiti dalam bidang jurusan bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua atau asing. Hanya kajian Chuah (2008) dan Lin (2001) yang melibatkan pelajar di peringkat sekolah rendah. Manakala di peringkat pra universiti, terdapat satu kajian iaitu kajian Wan Nazri (2006) yang menjadikan 100 orang pelajar matrikulasi sebagai sampel kajian beliau.

Selain itu, kebanyakan peserta dan sampel kajian banyak melibatkan bangsa dan negara seperti Taiwan, Arab Saudi, Sepanyol, Hong Kong, Romania, Iran dan Turki. Manakala sampel dan peserta dari Malaysia melibatkan kajian seperti Wan Nazri (2006), Suraya (2007), Tuluhong (2006) dan Chuah (2008) yang mengkaji SPK dari perspektif bahasa Inggeris. Dalam kajian ini, peserta dan sampel kajian melibatkan pelajar sekolah Agama iaitu di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA) dan Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) di peringkat sekolah menengah atas (pra

universiti) yang mempelajari bahasa Arab sebagai subjek elektif. Kebanyakan pelajar yang mengambil subjek bahasa Arab di peringkat ini telah mempelajari bahasa Arab sekurang-kurangnya bermula sejak umur 13 tahun iaitu tingkatan satu dalam subjek bahasa Arab Komunikasi.

PENUTUP

Bab ini telah memulakan perbincangan mengenai strategi pembelajaran bahasa yang menjadi asas kepada perbincangan strategi pembelajaran kosa kata. Sebelum membincangkan mengenai strategi pembelajaran kosa kata beberapa isu berkenaan kosa kata telah dibincangkan iaitu definisi kata, kosa kata dalam pembelajaran bahasa, pengetahuan kosa kata serta pembelajaran kosa kata secara eksplisit dan implisit. Kemudian diikuti dengan perbincangan mengenai beberapa taksonomi serta sistem klasifikasi SPK yang menjelaskan pendekatan sarjana dalam mengkonsepsikan dan mengklasifikasikan strategi-strategi pembelajaran kosa kata. Seterusnya, bab ini mengutarakan kajian-kajian lepas SPK yang telah dilakukan oleh penyelidik-penyelidik bahasa. Perbincangan diakhiri dengan huraian kajian-kajian lepas SPK berdasarkan persepsi pelajar terhadap SPK, tahap kekerapan penggunaan SPK berdasarkan jenis strategi, jantina dan pencapaian dan sebagainya.

BAB 3

METODOLOGI KAJIAN

Bab ini menghuraikan reka bentuk kajian, populasi dan sampel kajian, alat kajian atau instrumen kajian serta kajian rintis yang meliputi aspek kesahan dan kebolehpercayaan instrumen yang digunakan dalam kajian ini. Selain itu, prosedur pengumpulan dan penganalisan data turut dibincangkan.

Reka Bentuk Kajian

Kajian ini merupakan kajian tinjauan. Kajian ini dijalankan dengan menggunakan prosedur penyelidikan kuantitatif di mana penyelidik mentadbir tinjauan ke atas sampel atau populasi bagi memerihalkan sikap, pendapat, kelakuan atau watak subjek kajian (Creswell, 2005). Penyelidik memilih reka bentuk kajian tinjauan kerana kajian ini dapat memberikan perihai fenomena dan keadaan pembelajaran bahasa berdasarkan strategi pembelajaran kosa kata.

Kajian ini berbentuk tinjauan semasa atau keratan lintang (*cross-sectional survey*) yang memungut data sekali sahaja daripada suatu sampel pada suatu masa (Creswell, 2005). Ia merupakan kaedah yang terbaik untuk memungut data yang asli daripada populasi yang besar melalui teknik pensampelan (Babbie, 2001) dan dapatan daripada kaedah tinjauan boleh digeneralisasikan dari sampel kepada populasi (Creswell, 2005).

Justeru, reka bentuk kajian ini sesuai kerana penggunaannya yang menyeluruh, pengendalian yang mudah, pungutan data yang tepat, penglibatan saiz sampel yang besar, maklumat secara terus, pemerihalan fenomena semula jadi dan keupayaan keputusan kajian digeneralisasikan.

Populasi Kajian

Kajian ini bertujuan untuk melihat strategi pembelajaran kosa kata (SPK) bahasa Arab dalam kalangan pelajar di sekolah-sekolah SMKA dan SABK di semenanjung Malaysia. Justeru, populasi kajian ini terdiri daripada pelajar pra universiti di 22 buah Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA) dan di tujuh buah Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) di seluruh Semenanjung Malaysia di peringkat Sijil Tinggi Pelajaran Malaysia (STPM).

Pelajar pra universiti dipilih dalam kajian ini kerana tahap pengajian mereka yang berada di peringkat pra universiti setelah melalui tempoh pembelajaran bahasa Arab di peringkat menengah. Mereka telah melalui tempoh pembelajaran yang lama dalam subjek bahasa Arab melalui sistem kurikulum bahasa Arab di peringkat menengah sekurang-kurang melebihi tiga tahun. Selain itu, mereka juga telah melalui sekurang-kurangnya dua sistem peperiksaan utama iaitu peperiksaan SPM dan PMR dengan mengambil kertas Bahasa Arab Komunikasi (BAK) serta Bahasa Arab Tinggi (BAT). Keadaan ini memberikan mereka peluang untuk mengayakan kosa kata bahasa Arab sekali gus dijangkakan menggunakan SPK secara lebih kerap dan pelbagai.

Selain itu, subjek bahasa Arab di peringkat ini diambil secara subjek elektif. Subjek elektif bermakna pelajar mengambil subjek bahasa Arab berdasarkan pilihan mereka sendiri. Hal ini menunjukkan bahawa mereka yang mengambil subjek ini mempunyai tahap kesedaran dan persediaan yang tinggi serta mencukupi bagi menghadapi silibus bahasa Arab di peringkat ini. Pada peringkat ini, sebarang masalah dan kepincangan dapat dilihat dan diperbetulkan untuk menilai keupayaan pelajar serta menghadapi silibus bahasa Arab di peringkat yang lebih tinggi kelak. Kekurangan kajian mengenai pembelajaran bahasa Arab di peringkat pra universiti yang melibatkan pelajar pra universiti juga menjadi faktor penyebab mereka dipilih untuk dilakukan kajian tersebut padanya.

Berdasarkan maklumat Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM), terdapat seramai 1063 orang pelajar pra universiti yang mengambil subjek bahasa Arab di 22 buah sekolah SMKA dan tujuh buah sekolah SABK. Penyelidik membahagikan sekolah-sekolah tersebut berdasarkan pembahagian zon iaitu Zon Utara, Zon Selatan, Zon Barat dan Zon Timur.

Jadual 3. 1 Taburan Sekolah SMKA Dan SABK Yang Menawarkan Subjek Bahasa Arab Di Peringkat Pra Universiti.

SMKA	SABK
• SMKA Tg Ampuan Hjh Afzan, Pahang	• SAMT Sultan Hisamuddin, Klang
• SMKA Simpang Lima, Selangor	• SAMT Tengku Ampuan Rahimah, Banting
• SMKA Maahad Hamidiah, Selangor	• SAMT Kuala Kubu Baru, Selangor
• SMKA Kedah, Kedah	• SAMT Sultan Salahuddin, Selangor
• SMKA Segamat, Johor	• SMA Al- Maarif, Terengganu
• SMKA Bandar Penawar, Johor	• SMA al- Asyraf, kedah
• SMKA Sheikh Hj Mohd Said, Negeri Sembilan	• SMA Kelana Petra Maamor, N. Sembilan
• SMKA al-Irshad, P.Pinang	
• SMKA al-Mashoor (P), P. Pinang	
• SMKA Sultan Azlan Shah, Perak	
• SMKA Sultan Mohamad, Melaka	
• SMKA Arau, Perlis	
• SMKA (P) Kangar, Perlis	
• SMKA Falahiah, Kelantan	
• SMKA Wataniah Machang, Kelantan	
• SMKA Naim Lil Banat, Kelantan	
• SMKA Sheikh Abd Malik, Terengganu	
• SMKA Nurul Ittifaq, Terengganu	

Jadual 3. 2 Taburan Pelajar Pra Universiti di SMKA dan SABK di Semenanjung Malaysia.

Jenis Sekolah	Zon Utara	Zon Selatan	Zon Timur	Zon Tengah	Jumlah
SMKA	319	131	294	83	827
SABK	88	17	57	74	236
JUM	407	148	351	157	1063

Sampel Kajian

Berdasarkan populasi yang dijelaskan, sampel kajian ini terdiri daripada pelajar pra universiti yang mengambil subjek bahasa Arab di peringkat STPM dari beberapa SMKA dan SABK di Malaysia. Pemilihan sampel bertujuan untuk mewakili populasi untuk memberi gambaran dalam memahami sesuatu masalah dan fenomena yang berlaku dalam populasi. Menurut Gall, Gall dan Borg (2005) menyatakan bahawa pemilihan sampel berdasarkan populasi kajian memadai daripada semua ahli dalam populasi. Di dalam menentukan saiz sampel, perkara penting ialah sampel boleh mewakili dengan baik populasi yang dikaji, reka bentuk kajian yang dipilih dan kuasa statistik (Othman, 2001).

Justeru, kaedah pensampelan yang digunakan dalam kajian ini adalah teknik pensampelan berstrata. Melalui teknik pensampelan ini, beberapa kelebihan didapati seperti rangka populasi yang mudah diurus, boleh mengurangkan kos dalam penentuan lokasi dan mendapatkan sampel populasi. Kelebihan ini diambil kira kerana kajian ini melibatkan kawasan kajian yang luas, melibatkan populasi yang agak besar dan berselerak serta kos yang tinggi. Menurut Babbie E.(1986) dan Newman (2003), teknik ini boleh mengurangkan kos dalam menentukan lokasi dan mendapatkan sampel populasi. Justeru melalui teknik pensampelan ini, sampel diambil berasaskan kelompok yang menggambarkan rangka populasi lebih mudah diurus serta ia mempunyai ciri yang hampir dari sudut fizikal.

Untuk tujuan tersebut, penyelidik telah melakukan segregasi populasi kajian kepada sub-populasi (strata) berdasarkan pecahan zon dan jantina. Pecahan zon terbahagi kepada empat iaitu zon utara, zon selatan, zon timur dan zon tengah serta strata jantina iaitu lelaki dan perempuan. Manakala pemilihan jumlah sampel, penyelidik menggunakan teknik pensampelan rawak berstrata tidak mengikut nisbah dan melakukan pensampelan sistematik bagi memilih sampel daripada setiap strata.

Menurut Sekaran (1992), pemilihan sampel tidak mengikut nisbah iaitu pemilihan sampel yang sama banyak adalah lebih sesuai jika terdapat populasi strata yang terlalu kecil atau terlalu besar.

Dalam penentuan saiz sampel, penyelidik merujuk kepada Jadual Penentuan Saiz Sampel Krejcie & Morgan (1970). Berdasarkan jadual tersebut, bilangan sampel yang diperlukan untuk kajian ini adalah seramai 285 orang daripada jumlah populasi 1063 pelajar. Memandangkan perbezaan jumlah pelajar perempuan dan lelaki di dalam populasi adalah besar maka jumlah sampel pelajar lelaki diambil $\frac{1}{3}$ (95 orang) daripada jumlah sampel ($n = 285$) dan jumlah sampel perempuan diambil $\frac{2}{3}$ (190 orang) daripada jumlah sampel ($n = 285$). Strata jantina ini diikuti pula oleh strata zon yang dipecahkan kepada empat zon iaitu zon utara, selatan, timur dan tengah. Ini bermakna, setiap zon tersebut diwakili oleh 24 pelajar lelaki dan 47 pelajar perempuan.

Namun begitu, bagi meningkatkan ketepatan dapatan penyelidikan maka saiz sampel telah ditingkatkan kepada seramai 742 orang pelajar. Peningkatan ini juga bertujuan untuk mengelakkan kemungkinan berlakunya soal selidik yang tidak sempurna atau responden tidak memulangkannya. Pandangan ini bertepatan dengan cadangan Cohen & Manion (2000) yang mencadangkan agar kajian yang menggunakan reka bentuk tinjauan memerlukan sampel yang lebih besar. Justeru, pengkaji yakin saiz sampel pelajar yang dipilih seramai 742 adalah sesuai dan menepati untuk kajian ini.

Bilangan sampel pelajar yang terlibat dalam kajian ini adalah seperti yang ditunjukkan oleh Jadual 3.3 di bawah.

Jadual 3. 3 Bilangan Sampel Kajian Berdasarkan Strata Zon dan Jantina

Pecahan zon	Lelaki	Perempuan	Jumlah
Zon utara	43	153	196
Zon selatan	64	67	131
Zon timur	94	115	209
Zon tengah	69	137	206
Jumlah	270	472	742

Instrumen Kajian

Instrumen kajian ini terdiri daripada dua instrumen, iaitu (1) ujian tahap saiz kosa kata Arab dan (2) set soal selidik Strategi Pembelajaran Kosa Kata (SPK). Setiap instrumen ini mempunyai cakupan nya yang tersendiri. Justeru, perbincangan tajuk ini mengikut cakupan dua instrumen tersebut.

Ujian Tahap Saiz Kosa Kata Bahasa Arab

Ujian tahap saiz kosa kata bahasa Arab dalam kajian ini adalah untuk mengenal pasti anggaran saiz kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar. Ujian ini adalah untuk menjawab soalan kajian yang keempat, iaitu apakah anggaran saiz kosa kata Arab dalam kalangan pelajar sekolah menengah agama?.

Terdapat dua jenis ujian untuk menguji tahap kecekapan bahasa kedua, iaitu ujian penggunaan bahasa secara spontan (*language spontaneous assessment*) dan ujian bahasa berstruktur (*predetermined tests*) (Seliger & Shohamy (1989). Ujian bahasa berstruktur didapati lebih jelas di antara kedua-dua ujian ini dalam memberi gambaran mengenai kecekapan berbahasa berbanding ujian bahasa secara spontan (Seliger & Shohamy, 1989).

Ujian bahasa berstruktur mempunyai tiga bentuk ujian, iaitu ujian penentuan tahap berbahasa (*placement test*), ujian kecekapan kemahiran berbahasa (*proficiency test*) dan ujian pencapaian (*achievement test*) (Hasan Basri, 2002). Menurutny lagi, definisi ketiga-tiga ujian tersebut boleh dibezakan dari perspektif silibus pembelajaran dan perspektif tentukan masa pembelajaran; (a) ujian penentuan tahap adalah ujian yang berdasarkan silibus tertentu dan tujuan penilaian adalah untuk pembelajaran masa akan datang, iaitu untuk menentukan tahap pembelajaran; (b) ujian kecekapan berbahasa adalah ujian yang mungkin berdasarkan silibus tertentu atau mungkin juga tidak berdasarkan silibus tertentu, manakala tujuan penilaian adalah untuk pembelajaran masa

akan datang, iaitu pelajar-pelajar memerlukan kecekapan ini dalam pembelajaran mereka; (c) ujian pencapaian adalah berdasarkan silibus yang tertentu dan tujuan penilaiannya masa adalah menilai pembelajaran masa yang lepas.

Berdasarkan definisi ketiga-tiga ujian berbahasa tersebut, ujian kosa kata bahasa Arab dalam kajian ini lebih menepati sebagai ujian kecekapan yang tidak berdasarkan silibus tertentu. Manakala tujuan penilaiannya adalah melihat sejauh mana penguasaan pelajar terhadap penguasaan saiz kosa kata Arab. Selain itu, ia juga untuk kegunaan dalam pembelajaran pelajar-pelajar sekolah menengah agama pada masa akan datang. Melalui ujian penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab ini, para pelajar dapat diuji dan dinilai berdasarkan anggaran mengenai saiz kosa kata Arab.

Bagi ujian penguasaan saiz kosa kata, kajian ini menggunakan prosedur yang lazim digunakan bagi mengukur dan menganggar saiz kosa kata. Penyelidik biasanya menggunakan sampel perkataan yang diambil daripada kamus yang besar bagi mewakili setiap perkataan dalam satu entri (John, 2000). Penggunaan kaedah sampel ini digunakan kerana agak mustahil untuk menguji semua perkataan dalam satu masa tertentu. Kemudian, mengujinya kepada beberapa kumpulan subjek dan hasilnya akan digandakan dengan jumlah daripada perkataan untuk menganggarkan jumlah keseluruhan saiz kosa kata.

Namun begitu, penggunaan sebuah kamus untuk mewakili perkataan dilihat tidak sesuai dan mempunyai beberapa kelemahan seperti terlalu luas cakupannya dan banyak perkataan umum yang hendak dipilih (Lorge & Chall, 1963). Hal ini kerana perkataan di dalam sebuah kamus lazimnya memiliki pelbagai makna dan penggunaan dalam setiap entri (Nation, 1993). Selain itu, menggunakan kamus untuk menarik sampel perkataan mempunyai kelemahan yang melibatkan aspek teknikal seperti kesukaran menentukan anggaran jumlah secara lebih tepat (Meara, 1996).

Atas alasan itu, beberapa penyelidik (Quinn, 1968; Harlech-Jones, 1983; Nurweni & Read, 1999) telah menggunakan senarai kekerapan perkataan (*frequency word list*) sebagai asas dalam sampel kosa kata kajian mereka untuk tujuan menganggar saiz kosa kata pelajar. Penggunaan senarai kekerapan kosa kata didapati lebih mudah untuk menarik sampel perkataan berbanding sebuah kamus.

Bagi tujuan melihat aspek saiz kosa kata bahasa Arab pula, penyelidik mengambil sampel perkataan daripada senarai kekerapan perkataan (*frequency word list*) bahasa Arab dalam buku *A Word Count of Modern Arabic Prose* (Landau, 1959). Buku ini telah menyenaraikan senarai perkataan spesifik Arab sebanyak 12,400 hasil daripada literatur prosa Arab yang pelbagai dan senarai perkataan daripada akhbar harian di beberapa buah negara Arab seperti Mesir yang dilakukan oleh Brill (1940). Tujuan senarai kekerapan perkataan digunakan adalah untuk memastikan bahawa item-item yang dipilih untuk ujian ini merangkumi pelbagai perkataan-perkataan berdasarkan kekerapan. Prosedur analisis ini dapat memastikan bahawa item-item ujian mewakili keseluruhan bidang isi kandungan yang hendak diuji sekali gus dapat meningkatkan lagi kesahan isi kandungan sesuatu ujian.

Walaupun kajian ini menggunakan buku senarai kekerapan perkataan (*frequency word list*) bahasa Arab dalam buku *A Word Count of Modern Arabic Prose* (Landau, 1959) dan ia merupakan sebuah buku lama, namun penyelidik menganggap perkataan Arab yang didapati tetap relevan digunakan. Hal ini kerana perkataan-perkataan Arab memiliki sistem daya tahan yang tinggi dan tidak mudah berubah mengikut peredaran zaman. Selain itu, bagi memastikan perkataan-perkataan yang diuji bersesuaian dengan situasi pelajar maka beberapa prosedur lazim bagi sesuatu ujian telah dijalankan.

Item perkataan telah dipilih daripada setiap 1000 hingga 4000 perkataan yang mana setiap 1000 perkataan sebanyak 50 perkataan telah dipilih secara rawak. Item-item ini terdiri daripada pelbagai perkataan yang melibatkan kata nama, kata kerja dan partikel.

Secara keseluruhannya, sebanyak 200 item perkataan telah dipilih untuk ujian ini berdasarkan setiap 1000 tahap kekerapan.

Setiap perkataan yang digunakan dalam ujian kelak disaring berdasarkan kesesuaian dan pendedahan penggunaannya dalam kalangan pelajar di Malaysia. Untuk lebih menepati tujuan ini, penyelidik merujuk kepada senarai kosa kata bahasa Arab untuk kesesuaian pelajar Asia Tenggara yang dilakukan oleh Abdul Rahman (1994). Senarai kata ini disusun berdasarkan lima kriteria penilaian utama iaitu kosa kata masyhur, keluasan penggunaan, respons soal selidik, kosa kata penting (al-Quran), keupayaan pengajaran dan pembelajaran (kata pendek, kata pinjaman dan kejelasan maknanya). Langkah ini dilihat penting untuk mengelakkan pemilihan kata agar tidak terlalu asing sama ada dari aspek pendedahan atau aspek pembelajaran.

Langkah seterusnya, penyelidik melihat dan menyemak perkataan-perkataan yang telah disaring melalui perspektif penggunaan dalam pembelajaran melalui buku teks yang digunakan di peringkat persekolahan. Untuk tujuan ini, buku teks Bahasa Arab Komunikasi (BAK) dan Bahasa Arab Tinggi (BAT) telah digunakan. Buku teks ini dilihat mampu untuk melihat sampel kosa kata yang digunakan sepanjang pembelajaran bahasa Arab di peringkat sekolah. Proses pemilihan dan penyaringan kosa kata seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 3.1.



Rajah 3. 1 Proses Pemilihan Kata Untuk Ujian Tahap Saiz Kosa Kata Arab

Untuk tujuan pemurnian item, analisis kuantitatif dilaksanakan untuk mendapatkan pengukuran indeks kesukaran item (p) dan indeks diskriminasi item (D) (Anastasi & Urbina, 1997). Kesukaran item (p) didefinisikan sebagai peratus orang yang menjawab item tersebut dengan betul (Anastasi & Urbina, 1997). Manakala diskriminasi item (D) pula merujuk kepada keberkesanan sesuatu item untuk mendiskriminasikan antara murid berskor tinggi dengan murid berskor rendah dalam sesuatu ujian (Aiken & Groth-Marnat, 2006). Mengikut Anastasi & Urbina (1997), item-item yang paling baik adalah item-item yang mempunyai indeks kesukaran dalam julat pertengahan. Item-item yang mempunyai item kesukaran antara .15 sehingga .85 biasanya dianggap baik untuk dimuatkan dalam sesuatu ujian. Item-item yang mempunyai indeks diskriminasi .30 dan ke atas dianggap boleh diterima untuk dimuatkan dalam sesuatu ujian (Aiken & Groth-Marnat, 2006).

Berdasarkan keputusan indeks kesukaran dan indeks diskriminasi item, sebanyak 40 item kosa kata akan dipilih bagi mewakili 4000 perkataan. Ujian ini terdapat empat bahagian yang mewakili empat tahap kekerapan perkataan iaitu, (1) 1000 perkataan, (2) 2000 perkataan, (3) 3000, dan (4) 4000 perkataan. Tahap kesukaran perkataan bagi setiap tahap adalah semakin meningkat. Perkataan ini disusun berdasarkan indeks kesukaran yang didapati. Jadual 3.4 menunjukkan bilangan item yang dipilih bagi setiap tahap berdasarkan keputusan analisis item.

Jadual 3. 4 Item Yang Dipilih Berdasarkan Keputusan Analisis Item

Tahap Saiz Kosa Kata	Bilangan Item $0.15 < p > 0.85$ dan $D > 0.3$	Bilangan Selepas Pemurnian Item
1000	20	10
2000	14	10
3000	14	10
4000	13	10
Jumlah	61	40

Bagi tujuan pengiraan keputusan ujian, setiap perkataan yang dapat dijawab dengan betul diberikan satu markah. Jumlah bilangan perkataan yang dijawab dengan betul adalah skor ujian ini. Menurut Lorge & Chall (1963), sekiranya seseorang mengetahui semua sampel perkataan pada 1000 pertama, setengah daripada sampel 1000 kedua, suku daripada sampel 1000 ketiga, dia boleh dianggarkan mempunyai saiz kosa kata sebanyak 1750 apabila dijumlahkan semuanya pada setiap tahap iaitu 1000 pada tahap pertama, 500 pada tahap kedua dan 250 pada tahap ketiga.

Bagi mengesahkan pemeriksaan jawapan ujian dilakukan dengan betul, sampel kertas jawapan yang telah disemak dirujuk kepada dua orang pakar bidang untuk disahkan. Penyemakan ini bertujuan untuk memurnikan jawapan pelajar yang dijangka akan datang dalam pelbagai bentuk, maka semakan jawapan pelajar berdasarkan jawapan yang tepat sahaja. Skor ujian dikira berdasarkan peratusan dan seterusnya mendapatkan min skor keseluruhan bagi setiap soalan yang diuji serta min keseluruhan skor semua ujian.

Berkenaan reka bentuk dan format ujian, penyelidik menggunakan format ujian dwi bahasa. Format ujian ini merupakan salah satu format yang digunakan oleh penyelidik bagi mengukur saiz kosa kata (John, 2000) dan antara penyelidik yang menggunakannya ialah Nation (2001) dan Nurweni (1995) yang menjalankan kajian untuk mengukur saiz kosa kata bahasa Inggeris bagi pelajar Indonesia. Format ujian ini bertujuan untuk membantu pelajar supaya lebih yakin dalam menyatakan pemahaman mereka tentang perkataan sasaran tanpa dihalang oleh kekurangan pengetahuan sinonim perkataan dan frasa bahasa Arab.

Di samping itu, format ini menggalakkan pelajar untuk mencuba dan kembali mengingat perkataan-perkataan yang pernah dipelajari. Dalam hal ini, Messick (1996) ada mengatakan bahawa unsur 'mengingat kembali' dalam sesuatu ujian secara jelas mengaitkan kepada peringkat permulaan pembelajaran dan ini adalah satu unsur yang

berguna dalam sesuatu ujian. Unsur 'ingat kembali' pula dimurnikan dengan penggunaan konteks ungkapan berbentuk ayat, petikan ayat al-Quran untuk memberi sedikit pertolongan tambahan kepada pelajar dalam mengakses makna perkataan.

Berdasarkan format ini, pelajar dikehendaki menjawab makna perkataan dalam bahasa Melayu berdasarkan konteks ungkapan yang dikemukakan iaitu berbentuk ayat, petikan ayat al-Quran dan frasa. Menurut Henning (1991) menggunakan ayat dalam konteks ungkapan mungkin boleh terdiri daripada perkataan dalam ucapan bertujuan untuk memberi sedikit pertolongan tambahan kepada pelajar dalam mengakses makna perkataan. Manakala jenis butir jawapan ujian pula ialah jenis butir jawapan dibina yang mana pelajar menjawab ujian berdasarkan kepada pemahamannya tanpa diwujudkan pilihan jawapan.

Perkataan yang dipilih tidak melibatkan kata nama khas seperti nama orang, nama tempat dan sebagainya. Pemilihan kata nama adalah lebih tinggi berbanding kata kerja. Menurut Webb (2005) menggunakan kadar nisbah 6:4 kata nama dan kata kerja menggambarkan bahawa penggunaan kata nama adalah lebih kerap berbanding kata kerja. Nisbah ini disokong oleh Kucera & Francis (1967) yang mengatakan bahawa kadar ini adalah anggaran kekerapan yang berimbang dalam sesuatu situasi..

Secara umumnya, ujian ini termasuk dalam kategori konstrak ujian pisahan (*discrete*) (John & Carol, 2001) iaitu mengukur pengetahuan kosa kata asas atau menggunakan konstruk bebas. Ujian ini menggunakan struktur ujian yang mudah dengan hanya mengambil kira pengetahuan asas kosa kata serta tidak mengambil kira pengetahuan tatabahasa dan kemampuan kemahiran membaca. Menurut Lynne (2002), pembelajaran kosa kata bermula dengan mengukur sejauh mana penguasaan saiz kosa kata melalui pengecaman perkataan sebelum pergi lebih jauh kepada pengetahuan leksikal yang mendalam seperti ejaan, kolokasi, aspek tatabahasa dan makna. Sekiranya pelajar mengecam dan mengenali sesuatu

perkataan, maka cukup lah pelajar itu dianggap mengetahui perkataan tersebut (Lynne, 2002).

Set Soal Selidik

Soalan kaji selidik dipilih sebagai instrumen berdasarkan kesesuaian responden dan kajian untuk mengumpul maklumat tentang penggunaan strategi pembelajaran kosa kata (SPK) bahasa Arab dalam kalangan pelajar sekolah menengah agama. Pemilihan kaedah soal selidik ini adalah berdasarkan rasional bahawa kajian ini melibatkan saiz yang besar. Selain itu, analisis data yang melibatkan saiz statistik deskriptif dan statistik inferensi dalam kajian ini membolehkan penyelidik membuat inferensi dan generalisasi ke atas populasi yang sekali gus akan membekalkan maklumat dan cadangan kepada pihak bertanggungjawab bagi tindakan penambahbaikan.

Di samping itu, faktor kekangan masa, jarak, tenaga dan kewangan turut mendorong kajian ini dijalankan secara kuantitatif dengan menggunakan soal selidik berbanding kaedah-kaedah kualitatif. Menurut Descombe (1998) dan Gall, Gall & Borg (2005), soal selidik lebih sesuai untuk kajian tinjauan semasa yang melibatkan jumlah responden yang ramai berbanding temu bual kerana kekangan masa dan kos.

Instrumen ini terdiri daripada dua bahagian iaitu maklumat latar belakang pelajar dan soal selidik pembelajaran kosa kata Arab. Bahagian A (Latar Belakang Diri) merupakan soal selidik yang dibentuk bagi mendapat maklumat peribadi dan latar belakang responden. Bahagian soal selidik ini melibatkan item mengenai jantina, gred Bahasa Arab Tinggi (BAT) dalam peperiksaan SPM, jumlah jam belajar bahasa Arab di luar kelas dalam seminggu, tahap pendidikan ibu bapa dan jumlah pendapatan ibu bapa (lihat bahagian A dalam lampiran). Maklumat tentang latar belakang pelajar adalah sangat penting bagi mengkaji hubungan variabel individu dan penggunaan strategi pembelajaran kosa kata bahasa Arab.

Faktor jantina merupakan pemboleh ubah bebas digunakan dalam kajian ini kerana ia merupakan faktor sedia ada dalam amalan pendidikan di negara ini. Maklumat tentang pencapaian pelajar dalam peperiksaan Bahasa Arab Tinggi (BAT) pula berasaskan standard gred Sijil Pelajaran Malaysia yang diguna pakai iaitu A+, A, A-, B+, B, C+, C, D, E dan G. Faktor jumlah jam belajar bahasa Arab di luar kelas dalam seminggu, tahap akademik ibu bapa dan jumlah pendapatan ibu bapa turut dijadikan pemboleh ubah bebas kerana ia dijangkakan sebagai antara faktor yang mempengaruhi pelajar dalam memilih dan menggunakan strategi-strategi pembelajaran kosa kata.

Manakala, bahagian B iaitu soal selidik strategi pembelajaran kosa kata bahasa Arab dibina berdasarkan set soal selidik strategi pembelajaran kosa kata Bannet (2006) yang disesuaikan daripada soal selidik strategi pembelajaran kosa kata Schmitt (1997, 2000).

Untuk tujuan kajian ini, sebanyak 54 item digunakan bagi mengumpul maklumat tentang penggunaan strategi pembelajaran kosa kata Arab dalam kalangan pelajar sekolah menengah agama. Item-item Soal Selidik Bannet (2006) ini diterjemahkan ke dalam bahasa Melayu (*back translation*) (Brislin, 1970) dengan pengubahsuaian dan ditambah contoh bagi memudahkan para pelajar sekolah untuk memahami kehendak kenyataan dengan jelas. Terdapat beberapa tambahan item yang dijangkakan kebanyakan pelajar bahasa Arab menggunakan strategi pembelajaran kosa kata tersebut. Item-item yang ditambah sebanyak lapan item. Item-item itu ialah tiga item strategi penemuan di bawah sub strategi keazaman iaitu item A8 (mencari dan menyemak makna kata dasar sesuatu perkataan terlebih dahulu. Contoh: نستعين - berasal dari عن), item A9 (mencari acuan kata (*wazan*) terlebih dahulu. Contoh: perkataan ملعب berasal dari wazan مَفْعَل (*ism makan*) dan A10 (menyemak sekiranya perkataan tersebut biasa didengari seperti kalimah al-Quran dan bacaan doa). Item strategi A8 dan A9 adalah strategi lazim yang digunakan kerana kriteria perkataan dalam bahasa Arab yang

tergolong dalam bahasa fleksi serta berasaskan acuan kata. Manakala item strategi A10 merupakan strategi yang dijangka sering digunakan oleh pelajar-pelajar Melayu kerana kebanyakan penyelidik bahasa Arab di Malaysia kerap mengutarakan idea-idea keunikan bangsa Melayu yang terdedah kepada kelebihan al-Quran, bahasa agama dan bahasa ibadah.

Selain itu, lima item lain iaitu empat item strategi pengukuhan di bawah sub strategi sosial iaitu item B13 (menyebut perkataan tersebut secara berulang-ulang dengan para pelajar lain. Contoh: menggunakan kaedah *tasmi'* untuk semakan hafalan terhadap senarai perkataan), item B17 (menggunakan perkataan baru dalam perbualan secara bercampur-campur dengan bahasa pertama. Contoh: أنا nak pergi مطعم), item B18 (menggunakan perkataan baharu semasa bergurau atau berlawak bersama rakan-rakan), item B19 (menggunakan perkataan baru ketika berinteraksi bersama rakan ketika berhubung menggunakan laman sosial seperti *facebook*, *twitter* dan lain-lain) dan satu item di bawah sub strategi memori juga ditambah iaitu item C30 (menyebut perkataan baru tanpa menghiraukan baris di hujung perkataan. Contoh: *madrasatun* disebut *madrasah*). Kelapan-lapan item strategi ini dijangka pelajar bahasa Arab menggunakannya berdasarkan kepada pengalaman penyelidik.

Di samping itu, penyelidik telah menambah enam strategi lagi di bawah sub strategi memori, kognitif dan meta kognitif. Item-item strategi tambahan ini diambil strategi yang digariskan oleh beberapa penyelidik dalam kajian lepas mereka iaitu al-Suwairekh (2001) yang mengkaji strategi pembelajaran kosa kata bahasa Arab, Kamarul Shukri (2009) yang mengkaji strategi pembelajaran bahasa Arab dan Zahriah (2011) yang mengkaji P&P kosa kata bahasa Arab. Item-item strategi yang ditambah ialah tiga item strategi pengukuhan di bawah sub strategi memori iaitu item C26 (mengingati dengan membayangkan bunyi perkataan yang hampir sama dengan bahasa Melayu atau loghat. Seperti perkataan *mindil* (tuala) hampir kepada bunyi mandi), item

C27 (mengelaskan perkataan yang telah dipelajari menurut persamaan ciri-ciri yang terdapat antaranya. Contoh: pengelasan mengikut jenis perkataan (الحرف, الفعل, الاسم) atau tajuk (alat tulis: القلم, المرسوم, القرطاس), item C36 (menggunakan kaedah rima (bunyi bersajak) untuk mengingat perkataan baru. Contoh: قد غابت فاطمة في غابة), dan tiga item di bawah sub strategi meta kognitif iaitu item E51 (meminta pertolongan rakan untuk menguji saya mengenai perkataan yang telah dipelajari), item E52 (mempelajari perkataan baru dalam buku teks sebelum pembelajaran) serta item E53 (memberi perhatian setiap perkataan baru yang dipelajari di dalam kelas).

Jadual 3. 5 Taburan Item Yang Ditambah Berdasarkan Jenis Strategi

Jenis strategi	Item yang ditambah
Strategi keazaman	A8-Mencari dan menyemak makna kata dasar sesuatu perkataan terlebih dahulu. Contoh: نستعين - berasal dari عان. A9-mencari acuan kata (wazan) terlebih dahulu. Contoh: perkataan مَلَبَّ berasal dari wazan مَفْعَل (ism makan) A10-menyemak sekiranya perkataan tersebut biasa didengari seperti kalimah al-Quran dan bacaan doa.
Strategi sosial	B13-menyebut perkataan tersebut secara berulang-ulang dengan para pelajar lain. Contoh: menggunakan kaedah <i>tasmi'</i> untuk semakan hafalan terhadap senarai B17-Menggunakan perkataan baru dalam perbualan secara bercampur-campur (bahasa rojak) dengan bahasa pertama. Contoh: أنا nak pergi مطعم . B18-menggunakan perkataan baru di dalam bergurau atau berlawak bersama rakan-rakan. B19-menggunakan perkataan baru ketika berinteraksi bersama rakan menggunakan aplikasi komunikasi seperti <i>facebook</i> , <i>twitter</i> dan lain-lain)
Strategi memori	C26-mengingati dengan membayangkan bunyi perkataan yang hampir sama dengan bahasa Melayu atau loghat. Seperti perkataan <i>mindil</i> (tuala) hampir kepada bunyi mandi. C28- Mengelaskan perkataan yang baru dipelajari menurut persamaan ciri-ciri yang terdapat antaranya. Contoh: pengelasan mengikut jenis perkataan (الحرف, الفعل, الاسم) atau tajuk (alat tulis: القلم, المرسوم, القرطاس) C36-menyebut perkataan baru tanpa menyebut dan menghiraukan baris di hujung perkataan. Contoh: <i>madrasatun</i> disebut <i>madrasah</i>). C37- Menggunakan kaedah rima (bunyi bersajak) untuk mengingat perkataan baru. Contoh: قد غابت فاطمة في الغابة
Strategi meta kognitif	E52-meminta pertolongan rakan untuk menguji saya mengenai perkataan yang telah dipelajari. E53-mempelajari perkataan baru dalam buku teks sebelum pembelajaran. E54-memberi perhatian setiap perkataan baru yang dipelajari di dalam kelas.

Secara keseluruhannya, soal selidik SPK ini terdiri daripada lima kategori sub strategi iaitu; (1) strategi keazaman (item A1 – A10) untuk belajar sendirian tanpa bantuan pihak lain yang merangkumi sub strategi analisis bahagian dan bentuk perkataan (A1-A2), analisis kata terbitan dan kata dasar (A2), menyemak rumpun bahasa pertama (A3), meneka makna perkataan dari konteks tekstual (A4-A5), dan menggunakan kamus dwibahasa dan satu bahasa (A6-A7); (2) strategi sosial (item B11-B19) untuk belajar dengan orang lain yang merangkumi sub strategi ‘bertanya soalan’ dan ‘bekerjasama dengan orang lain’ untuk mencari makna kata dan mengukuhkan kosa kata yang merangkumi sub strategi menyoal guru (B1,B4), bertanya rakan sekelas (B2), belajar berkumpul (B3) berinteraksi bersama penutur jati (B5); (3) strategi memori (C20-C39) untuk mengingat secara lebih efektif yang merangkumi sub strategi; (4) strategi kognitif (item D40-D46) dan (5) strategi meta kognitif (item E47-E54) untuk mengurus dan menilai pembelajaran kosa kata.

Jadual 3. 6 Taburan Jumlah Item Soal Selidik Menurut Jenis Strategi

Jenis Strategi	Item	Jumlah
Strategi Keazaman	A1- A10	10
Strategi Sosial	B11-B19	9
Strategi Memori	C20-C39	20
Strategi Kognitif	D40-D46	7
Strategi Meta kognitif	E47-E54	8
JUMLAH		54

Soal selidik ini merupakan instrumen laporan sendiri berstruktur yang menggunakan skala pemeringkatan Likert lima mata. Pemilihan skala Likert berbanding skala-skala lain seperti Thurstone dan Guttman adalah kerana soalan jenis Likert ini

sangat popular dalam soal selidik kerana ia mudah ditadbir, mempunyai format yang memudahkan data dianalisis dan mewakili pelbagai jenis strategi yang digunakan oleh pelajar untuk tugas yang berbeza. Selain itu, ia sesuai digunakan bagi mengukur pandangan atau pernyataan yang diberikan oleh responden dalam ruang tertentu secara berterusan tentang sesuatu amalan, persepsi dan sikap (Wiersma 2000). Tahap skala dari 1 (amat tidak kerap) sebagai darjah terendah dalam pengukuran variabel kepada 5 (amat kerap) sebagai darjah tertinggi telah digunakan. Penginterpretasian tahap penggunaan SPK di dalam soal selidik ini adalah seperti yang ditunjukkan dalam di dalam Jadual 3.7.

Jadual 3. 7 Interpretasi Skor Min Tahap Penggunaan SPK

Interpretasi	Kenyataan perlakuan	Skor Min
Tinggi	Amat Kerap	4.5 hingga 5.0
	Kerap	3.5 hingga 4.4
Sederhana	Kurang Kerap	2.5 hingga 3.4
Rendah	Tidak Kerap	1.5 hingga 2.4
	Amat Tidak Pernah	1.0 hingga 1.4

Kesemua item-item SPK daripada soal selidik Bannett (2006) telah diterjemahkan daripada bahasa Inggeris kepada bahasa Melayu. Maklumat lengkap mengenai taburan keseluruhan item soal selidik dalam instrumen kajian adalah seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 3.8.

Jadual 3. 8 Taburan Keseluruhan Item Soal Selidik

Bahagian	Aspek Diukur	Bil Item	No Item
Bahagian A	Maklumat Demografi	6 item	1 hingga 6
Bahagian B	Keazaman	10 item	A1 hingga A10
	Sosial	8 item	B10 hingga B17
	Memori	19 item	C18 hingga C36
	Kognitif	8 item	D37 hingga D44
	Meta kognitif	8 item	E45 hingga E52

Kesahan, Kebolehpercayaan dan Kajian Rintis

Instrumen kajian ini iaitu ujian tahap penguasaan kosa kata bahasa Arab dan set soal selidik strategi pembelajaran kosa kata (SPK) bahasa Arab perlu melalui proses mengukur kesahan dan kebolehpercayaan item bagi menjamin kualiti data yang diperoleh sebelum instrumen yang digunakan ditadbirkan kepada responden sebenar. Proses-proses ini juga penting bagi memastikan kesesuaian instrumen yang bakal digunakan serta bakal menentukan kejayaan dan ketepatan dapatan dalam penyelidikan sebenar.

Kesahan Instrumen Kajian

Kesahan adalah satu ciri penting bagi sebuah ujian atau mengukur sejauh mana sebuah instrumen boleh mengukur sesuatu yang hendak diukur (Gay & Peter, 2003). Kesahan instrumen dilakukan dalam peringkat ini untuk menentukan sejauh mana instrumen yang digunakan itu dapat mengukur apa yang sepatutnya hendak diukur dalam sesebuah kajian yang dilakukan. Menurut Mohd. Majid (1990), sesuatu ujian atau instrumen itu dikatakan mempunyai kesahan kandungan yang tinggi sekiranya alat tersebut dapat mengukur semua isi serta kesahan bidang yang dikaji dengan berkesan.

Untuk tujuan ini, penyelidik akan menilai kesahan kandungan dengan menguji perancangan dan prosedur yang digunakan dalam membina instrumen. Kedua-dua instrumen yang digunakan dalam penyelidikan ini perlu menjalani proses kesahan muka (*face validity*) dan kesahan kandungan (*contain validity*). Mengenai mendapatkan kesahan instrumen, Hasan Basri (2002) mencadangkan supaya item-item yang dibina hendaklah merujuk kepada beberapa pihak termasuk guru bidang, pelajar, penguji-penguji lain dan pakar bidang.

Justeru, instrumen soal selidik yang dibina telah diserahkan kepada tujuh orang pakar sebelum kajian rintis dijalankan. Merujuk kepada pakar merupakan cara yang

biasa digunakan bagi mendapatkan kesahan kandungan alat kajian yang dibina (Alias, 1999). Panel rujuk kajian ini iaitu terdiri daripada 2 orang yang mempunyai kepakaran dalam pendidikan dan linguistik bahasa Arab adalah merupakan pensyarah di Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM), 2 orang pensyarah bahasa Arab di Fakulti Bahasa Moden dan Komunikasi, Universiti Putra Malaysia (UPM), seorang pensyarah bahasa Arab di Universiti Teknologi Mara (UiTM), seorang pensyarah yang mempunyai kepakaran dalam bidang Strategi Pembelajaran Bahasa (SPB) dan bahasa Melayu di Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM) serta seorang lagi ialah guru cemerlang bahasa Arab (lihat Lampiran). Panel pakar ini diminta untuk menyemak serta memberi pandangan dan cadangan tentang format, kandungan instrumen dan gaya bahasa.

Manakala instrumen kajian kedua iaitu ujian tahap saiz kosa kata pula, melibatkan perbincangan bersama pakar dan guru bahasa Arab berjumlah seramai lima orang. Mereka terdiri daripada tiga orang pensyarah di IPTA iaitu di UKM, UPM dan UiTM, seorang guru bahasa di UKM serta seorang guru cemerlang bahasa Arab di sekolah (rujuk lampiran). Tumpuan perbincangan diberikan kepada pemilihan kosa kata iaitu kesesuaian serta tahap dan aras kesukaran perkataan-perkataan yang diuji dalam ujian kosa kata bahasa Arab. Manakala aspek konteks ungkapan pula itu, perbincangan juga melihat kepada kesesuaian aspek struktur serta gaya bahasa agar bersesuaian dengan tahap responden.

Satu senarai kosa kata yang dibahagikan kepada empat bahagian yang mewakili perkataan berdasarkan tahap kekerapan bermula daripada 1000 perkataan paling kerap hingga ke peringkat tahap seterusnya iaitu 4000. Sebanyak 200 perkataan telah dipilih dan diedarkan kepada panel untuk menyatakan persetujuan mereka terhadap perkataan yang dipilih dan berada pada tahap kesukaran yang sesuai. Penyelidik sendiri membuat

temu janji dengan setiap panel untuk mendapatkan respons, komen dan cadangan untuk menambah baik lagi tahap kesahan kandungan instrumen kajian.

Secara keseluruhan, panel penilai memperakui bahawa kedua-dua instrumen kajian mampu mengukur aspek kandungan yang hendak diukur. Persetujuan ini berdasarkan respons yang dinyatakan dalam beberapa siri perbincangan. Segala pandangan dan cadangan kesemua panel penilai ini telah diambil kira bagi memperbaiki instrumen kajian. Setelah mendapat persetujuan terhadap keseluruhan item dan kandungan instrumen, langkah seterusnya ialah menjalankan kajian rintis untuk menguji kebolehpercayaan instrumen dengan melihat beberapa perkara penting seperti catatan masa yang diperlukan untuk menjawab soalan, soalan-soalan yang menimbulkan keraguan serta bentuk susunan atau format instrumen yang digunakan.

Kebolehpercayaan Instrumen

Selain instrumen perlu mempunyai sifat kesahan, instrumen juga hendaklah mempunyai sifat kebolehpercayaannya. Secara asasnya, kebolehpercayaan adalah satu ukuran yang menunjukkan sejauh mana skor individu atau responden mempunyai skor sebenar (skor ralat adalah kecil) yang mencerminkan sifat atau pernyataan yang diukur dengan nilai alpha antara 0.00 hingga 1.00 (Alias, 1998; Gall, Gall, & Borg, 2005). Ia merujuk kepada kestabilan dan ketekalan dalaman instrumen dalam mengukur sesuatu konsep. Manakala dalam ujian bahasa, kebolehpercayaan sesuatu ujian itu adalah sebagai ketekalan ujian untuk mengukur sesuatu kemahiran (atau aspek) bahasa yang hendak diukur olehnya. Nilai pekali *alpha* yang menghampiri 1 menunjukkan bahawa item-item dalam skala itu mengukur perkara yang sama dan nilai ini menunjukkan bahawa item-item tersebut mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi. Jadual 3.9 menunjukkan indikator yang mewakili nilai *alpha Cronbach*.

Jadual 3. 9 Klasifikasi Indeks Kebolehpercayaan

Indikator	Nilai <i>alpha Cronbach</i>
Sangat tinggi	0.90-1.00
Tinggi	0.70-0.89
Sederhana	0.30-0.69
Rendah	0.00-0.30

a) *Kebolehpercayaan Instrumen Soal Selidik Strategi Pembelajaran Kosa Kata*

Bagi mengukur kebolehpercayaan soalan soal selidik yang merupakan data selanjar yang menggunakan skala Likert, kajian ini menggunakan kaedah *alpha Cronbach* untuk mengukur kebolehpercayaan. Menurut Alias (1999), pekali kebolehpercayaan dari jenis *alpha Cronbach* adalah yang paling sesuai bagi data selanjar yang menggunakan skala likert lima mata. Hal ini disokong oleh Chua (2006) yang mengatakan bahawa ukuran yang sesuai untuk menentukan kebolehpercayaan alat ukur soal selidik ialah dengan menggunakan *alpha Cronbach*.

Indeks kebolehpercayaan *alpha Cronbach* bagi konstruk keazaman (10 item) adalah .74, konstruk sosial (9 item) adalah .81, konstruk memori (20 item) adalah .85, konstruk kognitif (7 item) adalah .82 dan konstruk meta kognitif (8 item) adalah .84. Manakala indeks kebolehpercayaan keseluruhan item SPK adalah .94 (rujuk Jadual 3.10).

Jadual 3. 10 Indeks Kebolehpercayaan *alpha Cronbach* Bagi Setiap Konstruk dalam Strategi Pembelajaran Kosa Kata Bahasa Arab

Konstruk	<i>alpha Cronbach</i>	Bilangan item
Strategi Keazaman	.74	10
Strategi Sosial	.81	9
Strategi Memori	.85	20
Strategi Kognitif	.82	7
Strategi Meta kognitif	.84	8
Keseluruhan SPKA	.94	54

Hasil dapatan ini bermaksud bahawa instrumen soal selidik untuk kajian ini mempunyai ketekalan yang tinggi untuk mengukur tahap penggunaan strategi pembelajaran kosa kata bahasa Arab.

b) Kebolehpercayaan Instrumen Ujian Kosa Kata Bahasa Arab

Beberapa langkah untuk tujuan mendapatkan kebolehpercayaan instrumen turut dijalankan bagi memenuhi prosedur kajian iaitu; a) uji dan ulang uji (*test retest*), b) *alpha Cronbach* dan c) *Cohen Kappa*.

a) Uji dan Ulang Uji (*test retest*)

Pendekatan uji dan ulang uji dalam menguji ketekalan sesuatu ujian pernah dicadangkan oleh Baba (2002) dan ia merupakan pendekatan yang diterima umum (Bachman, 1990). Untuk tujuan ini, ujian ini telah dijalankan sebanyak dua kali dengan selang antara keduanya adalah satu minggu. Menurut Bachman (1990), selang masa ini adalah untuk meminimumkan sebarang kesan praktis dan kesan pembelajaran. Jadual 3.11 menunjukkan skor pada kedua-dua masa ujian.

Jadual 3. 11 Skor Uji Dan Ulang Uji

	<i>N</i>	Min.	Mak.	<i>Min</i>	<i>SP</i>
Uji 1	30	0	22	6.26	5.91
Uji 2	30	0	24	8.43	6.78

Hasil korelasi skor uji 1 dan ulang uji 2 adalah signifikan iaitu $r = .84$ ($p < .001$). Keputusan ini menunjukkan bahawa ujian ini menghasilkan keputusan skor yang setanding pada kedua-dua masa ujian. Dengan ini, ujian ini mempunyai tahap ketekalan yang tinggi. Nilai korelasi yang kuat di antara skor kedua-dua masa ujian menunjukkan bahawa peserta cenderung memberi respons yang sama pada kedua-dua masa ujian

b) Alpha Cronbach

Bachman (1990) mencadangkan bahawa ketekalan dalaman perlu dilakukan bagi menganggarkan kebolehpercayaan ujian. Bagi tujuan ini, *alpha Cronbach* digunakan

untuk mendapat anggaran ketekalan dalaman yang lebih tepat. Hasil nilai indeks kebolehpercayaan *alpha Cronbach* adalah .89 dan ini menunjukkan bahawa ujian ini mempunyai nilai ketekalan yang tinggi sekali gus boleh diterima.

c) Cohen Kappa

Proses ketekalan yang seterusnya ialah dengan mendapatkan skala *Cohen Kappa*. Bagi tujuan ini, soalan ujian telah diuji kepada 10 orang. Jawapan ujian 10 orang pelajar telah dirujuk kepada dua orang panel penilai untuk memberikan markah kepada setiap pelajar yang terlibat. Analisis persetujuan antara penilai dan dua orang panel yang terdiri daripada pakar bahasa Arab adalah seperti dalam Jadual 3.13.

Bagi tujuan persetujuan ini, penyelidik menggunakan skala Cohen Kappa bagi pengiraan persetujuan. Beberapa penyelidik tempatan telah menggunakan cara pengiraan Cohen Kappa ini seperti Nik Mohd Rahimi (2005), Azhar (2006) dan Zawawi (2009). Bagi tujuan pengiraan tersebut formula berikut digunakan (Landis & Kosh 1977; Zahrah 2002):

$$\text{Formula : } K = \frac{f_a - f_c}{N - f_c}$$

K= Nilai Pekali Persetujuan

f_a =Unit yang dipersetujui

f_c =Unit kemungkinan yang ditetapkan pada 50% daripada N

N=Jumlah bilangan unit

Nilai pekali Persetujuan Kappa yang dicadangkan oleh Flesh (1981) adalah berdasarkan Jadual 3.12:

Jadual 3. 12 Nilai Persetujuan Kappa (Flesh (1981))

Nilai kappa	Interpretasi
Bawah 0.00	Lemah
0.00 – 0.20	Tidak memuaskan
0.21 – 0.40	Kurang memuaskan
0.41 – 0.60	Sederhana (memuaskan)
0.61 – 0.80	Baik (kukuh)
0.81 – 1.00	Cemerlang

Nilai persetujuan Kappa bagi ujian kosa kata bahasa Arab boleh dilihat dalam jadual 3.13. Jadual ini menunjukkan setiap data ujian kosa kata bahasa Arab diserahkan kepada dua pakar yang telah dilantik.

Jadual 3. 13 Nilai Persetujuan Kappa

Jenis Data	Pakar 1	Pakar 2	Purata Persetujuan	Nilai Pekali Cohen Kappa
Ujian kosa kata	$K = \frac{392-200}{400-200}$	$K = \frac{389-200}{400-200}$	$\frac{0.96+0.945}{2}$	0.95
	$K = \frac{192}{200}$	$K = \frac{189}{200}$	$= 0.95$	
	$K=0.96$	$K=0.945$		

Untuk tujuan ketekalan data ujian kosa kata bahasa Arab, penyelidik sekali lagi memilih 30 hasil ujian kosa kata bahasa Arab dan diserahkan kepada dua pakar yang dilantik. Pemilihan 30 hasil ujian ini dilakukan secara rawak berdasarkan kepada Borg dan Gall (1983) yang mengatakan unit terkecil untuk tujuan analisis korelasi adalah 30 orang. Analisis korelasi pula dibuat berdasarkan cadangan Hassan Basri (2002) dan Mohd. Majid (2000). Hasil skor yang dibuat oleh kedua-dua pakar tersebut dibandingkan dengan skor yang diberikan oleh penyelidik.

Hasil analisis korelasi menunjukkan bahawa ketekalan data berada pada tahap tinggi dengan nilai ujian korelasi antara penyelidik dengan pakar 1 ialah .79 manakala dengan pakar 2 pula ialah .82. Nilai ini diperoleh berdasarkan rumusan yang dikemukakan oleh Devies (1971) seperti dalam jadual 3.14:

Jadual 3. 14 Nilai Tafsiran Pekali Korelasi (Devies 1971)

Nilai Pekali Korelasi (r)	Tafsiran Pekali
1.00	Sempurna
0.70-0.99	Sangat tinggi
0.50-0.69	Kukuh
0.30-0.49	Sederhana
0.10-0.29	Rendah
0.01-0.09	Boleh diabaikan

Berdasarkan keputusan empirikal di atas, terdapat bukti bahawa ujian saiz kosa kata bahasa Arab ini telah dibina dan dimurnikan serta memenuhi kriteria psikometri kebolehpercayaan dan kesahan. Nilai kebolehpercayaan yang tinggi ini menunjukkan bahawa ujian tersebut dapat mengukur secara konsisten penguasaan saiz kosa kata seseorang pelajar.

Kajian Rintis

Melalui kajian rintis, segala maklum balas akan digunakan untuk memurnikan item-item yang terkandung di dalam instrumen kajian. Di samping itu, kajian rintis dapat mengelakkan kekeliruan dan salah tafsir responden sebenar ketika kajian sebenar dijalankan berdasarkan ruang dan peluang yang diberikan kepada responden untuk mengemukakan komen serta cadangan ke arah penambahbaikan instrumen.

Kajian rintis dilakukan kepada pelajar-pelajar yang memiliki ciri-ciri identikal yang sama dengan responden sebenar kajian. Oleh itu, sebuah sekolah akan dipilih untuk menjalankan kajian rintis ini. Pemilihan jumlah pelajar yang sesuai dengan tujuan kajian rintis pernah dicadangkan oleh Wolf (1997) bahawa pemilihan 30 hingga 50 orang untuk menjalani ujian rintis adalah baik.

Untuk tujuan itu, kajian rintis telah dijalankan pada 20 Mac 2012 di sebuah sekolah menengah agama, Temerloh, Pahang. Sampel kajian terdiri daripada 33 orang pelajar pra universiti. Kajian rintis ini ditadbir oleh penyelidik sendiri. Setelah sesi menjawab soal selidik selesai, penyelidik telah membuka ruang perbincangan kepada para peserta ujian rintis. Segala respons yang diberikan dicatatkan untuk tujuan penambahbaikan terutama terhadap aspek kejelasan dan memahami maksud item-item.

Tatacara Pemerolehan Data

Tatacara pemerolehan data kajian ini dimulakan dengan mendapatkan kebenaran daripada beberapa pihak untuk menjalankan kajian. Dengan disokong oleh surat

penyelia, penyelidik memohon kebenaran menjalankan penyelidikan daripada Bahagian Penyelidikan dan Perancangan Dasar (BPPD), Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) secara atas talian untuk menjalankan kajian di SMKA dan SABK seluruh semenanjung Malaysia. Setelah kebenaran diperoleh dari BPPD, penyelidik menghubungi setiap Jabatan Pendidikan Negeri (JPN) yang terbabit bagi mendapatkan kebenaran bagi menjalankan kajian di sekolah-sekolah yang terlibat dengan JPN berkenaan. Kemudian penyelidik telah pergi berjumpa dengan pentadbir-pentadbir setiap sekolah yang terlibat sebelum menjalankan kajian rintis dan sebenar.

Ujian saiz tahap kosa kata Arab dan set soal selidik akan diedarkan serentak pada waktu pengajaran mata pelajaran bahasa Arab. Pelajar terlebih dahulu akan melengkapkan soal selidik dan kemudian menjawab ujian tahap saiz kosa kata Arab setelah diberikan penjelasan dan penerangan oleh penyelidik. Setelah selesai dan lengkap diisi, kedua-dua instrumen dipungut oleh guru bahasa Arab dan diserahkan kepada penyelidik.

Tatacara Penganalisisan Data

Maklumat yang diperoleh daripada borang soal selidik akan dikodkan dan diproses serta dianalisis dengan menggunakan perisian "*Statistical Package For The Social Science*" (SPSS versi 19). Kemudiannya statistik deskriptif dan statistik inferensi akan digunakan untuk menganalisis data. Analisis deskriptif yang digunakan adalah bagi menghurai frekuensi, peratusan, min dan sisihan piawai. Data yang diuraikan berdasarkan analisis ini melibatkan semua instrumen dalam kajian ini iaitu soal selidik dan ujian kosa kata Arab. Ia bertujuan untuk menjawab objektif pertama hingga kelima.

Untuk menghuraikan analisis deskriptif ini, nilai interpretasi tahap penggunaan SPK adalah mengikut kriteria penilaian yang dikemukakan oleh Oxford (1990) seperti yang ditunjukkan di dalam Jadual 3.15.

Jadual 3. 15 Interpretasi Skor Min Tahap Penggunaan SPK

Skor min	Interpretasi
3.5- 5.0	Tinggi
2.5-3.4	Sederhana
1.0-2.4	Rendah

Manakala bagi data yang diperoleh dari instrumen ujian kosa kata bahasa Arab, penyelidik memberikan markah kepada jawapan pelajar yang betul. Bagi interpretasi markah ujian tahap kosa kata, penyelidik mengadaptasi daripada jadual interpretasi Nunally (1978). Interpretasi skor min dan interpretasi markah ujian tahap kosa kata boleh dilihat pada Jadual 3.16.

Jadual 3. 16 Interpretasi Skor Markah Ujian Tahap Kosa Kata Bahasa Arab

(Adaptasi Dari Nunally, 1978).

Skor markah	Interpretasi
31 – 40	Tinggi
21 – 30	Sederhana tinggi
11 – 20	Sederhana rendah
0 – 10	Rendah

Bagi analisis inferensi pula, ia adalah untuk menghuraikan kolerasi dan regresi berganda. Analisis statistik inferensi digunakan untuk menguji hipotesis-hipotesis kajian dan melihat perhubungan yang wujud antara pemboleh ubah bebas dengan pemboleh ubah bersandar. Pemboleh ubah bebas dalam kajian ini ialah faktor demografi seperti tahap pencapaian bahasa, jantina, tahap pendidikan ibu bapa, jumlah pendapatan keluarga dan jumlah jam belajar bahasa Arab di luar kelas dalam seminggu. Manakala pemboleh ubah bersandar ialah strategi-strategi utama yang terdapat dalam komponen SPK. Statistik utama yang digunakan ialah MANOVA, Kruskal-Wallis, Korelasi Pearson dan Regresi berganda.

Analisis Varian Multivariat (MANOVA)

Analisis Varian Multivariat (MANOVA) merupakan lanjutan daripada analisis varian (ANOVA) yang melibatkan pelbagai pemboleh ubah bersandar yang saling tidak berkait antara satu sama lain. ujian ini berfungsi untuk melihat perbezaan antara skor min yang wujud antara kumpulan dalam pemboleh ubah bebas berdasarkan pemboleh ubah bersandar yang lebih daripada satu secara serentak.

Prosedur MANOVA adalah sensitif dengan saiz sel, taburan normal univariat dan multivariat (*univariate and multivariate normally*), data terpencil (*outliers*) serta tahap multikolinearan dan singulariti (*multicollinearity and singularity*) (Pallant, 2001; Coakes, 2005 ; Field, 2005). Justeru, sebelum analisis MANOVA dijalankan, beberapa perkara atau andaian (*assumptions*) yang menjadi prasyarat perlu diperiksa dan diuji.

Setelah prasyarat tersebut dipenuhi, ujian bagi menentukan matrik kehomogenan varian kovarian (*homogeneity of the variance-covariance matrices*) perlu dijalankan dengan menggunakan ujian Box's M (*Box's M test*). Sekiranya ujian Box's M adalah signifikan, ini bermakna matrik ujian adalah berbeza atau tidak homogenus. Natijah ini menyebabkan analisis MANOVA tidak lagi bermakna dan tidak boleh dipercayai. Walau bagaimanapun, ujian MANOVA masih lagi boleh dijalankan sekiranya kajian tersebut melibatkan sampel yang ramai kerana kesan ralat jenis 1 (*type 1 error*) adalah sangat kecil (Coakes, 2005; Pallant, 2001).

Setelah itu, ujian Levene (*Levene's Test of Quality of Error Variances*) digunakan untuk menguji kehomogenan varian bagi setiap kategori pemboleh ubah bersandar. tujuan ujian ini adalah untuk melihat nilai signifikan yang diperolehnya sama ada lebih besar daripada .05 atau sebaliknya. Sekiranya ujian tersebut tidak signifikan (nilai signifikan didapati lebih besar daripada .05) maka ia menunjukkan tidak terdapat perbezaan varian pada pemboleh ubah bersandar yang diuji. Manakala jika sebaliknya berlaku (nilai signifikan kurang daripada .05) maka ia menunjukkan terdapatnya

perbezaan varian pada pemboleh ubah bersandar berkenaan. Situasi nilai signifikan kurang daripada .05 adalah melanggar satu daripada andaian MANOVA dan perlu diperbaiki namun jika kajian melibatkan jumlah sampel yang besar maka perbezaan varian tidak lagi menjadi halangan untuk meneruskan ujian MANOVA. namun begitu, ia perlu disusuli dengan ujian Univariat/ANOVA (F-test) dengan cara menurunkan nilai alfa .05 kepada .025 ataupun .01 untuk mengukuhkan lagi dapatan MANOVA yang dijalankan (Coakes, 2005; Pallant, 2001).

Dalam kajian ini, ujian statistik *Wilks' Lambda* digunakan dalam analisis MANOVA bagi melihat perbezaan multivariat antara kumpulan. ujian ini adalah lebih sesuai memandangkan jumlah sampel yang besar dan untuk tujuan generalisasi (Tabachnick & Fidell, 2001; Hinton et. al; 2004). Sekiranya ujian MANOVA menunjukkan perbezaan signifikan, ujian Univariat (*univariate/ test of between-subjects effect*) sebagai analisis lanjutan ke atas setiap pemboleh ubah bersandarkan perlu dilakukan (Coakes, 2005; Pallant, 2001).

Ujian Kruskal-Wallis

Analisis statistik inferensi bukan parametrik yang digunakan dalam kajian ini ialah ujian Kruskal-Wallis. Ujian ini boleh digunakan untuk membuat perbandingan antara lebih daripada dua kumpulan sampel yang tidak berkait (Bryman& Cramer, 2005). Ujian ini digunakan dalam untuk menjawab soalan kajian keempat dan keenam di mana ujian MANOVA tidak dapat dijalankan kerana tidak melepasi prasyarat ujian. ujian ini dipilih kerana kemampuannya yang boleh menggantikan MANOVA atau ANOVA dalam menganalisis data yang tidak dapat memenuhi prasyarat ujian-ujian parametrik tersebut (Field, 2005).

Ujian Kruskal-Wallis adalah berdasarkan analisis pangkatan data. Skor yang diperoleh akan disusun daripada nilai yang paling rendah kepada yang paling tinggi tanpa melihat kepada kumpulan yang diwakili oleh skor tersebut. Skor tersebut

dihimpunkan kembali mengikut kumpulan masing-masing dan nilai pangkatan setiap skor dalam kumpulan akan dijumlahkan untuk analisis seterusnya (Field, 2005). Nilai Khi Kuasa Dua, darjah kebebasan dan nilai signifikan di dalam ujian statistik Kruskal–Wallis perlu dilihat untuk penginterpretasian dan pengujian hipotesis. Perbezaan yang signifikan dilihat dari hasil nilai signifikan yang diperoleh iaitu kurang daripada .05.

Korelasi Pearson

Analisis korelasi Pearson digunakan untuk menilai hubungan linear antara dua pemboleh ubah (Alias, 1999). Dengan kata lain, analisis ini adalah untuk melihat perkaitan antara dua atau lebih pemboleh ubah. Ini adalah untuk menjawab objektif ketujuh. Manakala kekuatan hubungan antara dua pemboleh ubah yang dikaji adalah berdasarkan nilai pekali korelasi (r). Pekali korelasi yang bernilai positif bermaksud hubungan satu pemboleh ubah adalah berkadar terus dengan satu pemboleh ubah yang lain. Jika sebaliknya ia memberi makna hubungan antara dua pemboleh ubah adalah berkadar songsang (Azizi, Shahrin, Jamaludin, Yusof, & Abdul Rahim, 2007; Fraenklen & Wallen, 2006; Mohd Majid, 2005; Gay & Airasian, 2003).

Seterusnya, apabila nilai pekali korelasi dikuasaduakan iaitu r^2 , merujuk Kerlinger & Pendhazur (1973), Hal ini menunjukkan varian yang dikongsi kan bersama di antara dua pemboleh ubah kajian. Jadual 3.17 menjelaskan kekuatan hubungan antara pemboleh ubah yang dikaji. Bagi nilai skor min kurang dari .10 kekuatan hubungan adalah lemah, nilai antara .10 dan .30 kekuatan hubungan adalah sederhana dan nilai yang melebihi .30 kekuatan hubungan adalah kuat.

Jadual 3. 17 Anggaran Kekuatan Hubungan Antara Pemboleh Ubah
(Sumber: Healey, Earl, & Frued, 1997).

Pekali Korelasi	Kekuatan Hubungan
Bawah .10	Lemah
.10 – .30	Sederhana
.30 – ke atas	Kuat

Analisis Regresi

Analisis regresi yang digunakan ialah regresi berganda (*Multiple Regression*) bagi menjawab persoalan kajian kelapan. Analisis regresi merupakan satu teknik statistik yang digunakan untuk menentukan pertalian linear antara beberapa pemboleh ubah bebas dengan pemboleh ubah bersandar dan membuat ramalan serta andaian secara linear. Ketepatan andaian berkait rapat dengan kekuatan pertalian antara dua pemboleh ubah (Azizi et. al, 2007; Mohd Majid, 2005). Teknik analisis ini dapat memberi maklumat tentang sumbangan pemboleh ubah bebas terhadap jumlah varian pemboleh ubah bersandar melalui pekali r^2 (Hair et al, 2006; Alias, 1998).

Mengikut Alias (1998), Mohd Majid (2005) dan Hair, Anderson, Tatham, & Black (2006), analisis regresi mengambil kira hubungan antara pemboleh ubah bersandar dengan semua pemboleh ubah bebas secara serentak. Oleh itu, ia tidak dipengaruhi oleh sumbangan pemboleh ubah bebas yang lain. Nilai nisbah F dari jadual regresi ANOVA digunakan untuk memastikan sama ada hubungan yang wujud adalah signifikan atau tidak. Manakala pengiraan regresi dibuat pada garisan yang terbaik (*best fit*). Kesimpulannya model regresi berganda dijelaskan sebagai:

$$Y = a + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_nX_n + e$$

di mana:

Y	= pemboleh ubah bersandar
a	= konstan
b ₁ , b ₂ , b _n	= pekali regresi
X ₁ , X ₂ , X _n	= pemboleh ubah bebas
e	= ralat atau residual

Untuk kajian ini, analisis regresi berganda “*stepwise*” digunakan adalah kerana ia hanya memasukkan pemboleh ubah peramal yang signifikan sahaja ke dalam regresi. Ia juga dapat mengelakkan masalah multikolinearan dengan tidak memasukkan

pemboleh ubah yang mempunyai masalah tersebut ke dalam regresi (Diekhoff, 1992; Hair et al 1998). Selain itu, tujuan kajian yang ingin melakukan peramalan dan saiz sampel nya yang besar dengan nisbah responden berbanding jumlah pemboleh ubah peramal adalah lebih daripada 40: 1 turut menjadikan prosedur *stepwise* dipilih untuk ujian Regresi Berganda. Ini seperti yang disarankan oleh Cohen dan Cohen.

Sebelum analisis regresi berganda *stepwise* dapat dijalankan, beberapa andaian yang menjadi prasyarat ujian tersebut perlu dipastikan terlebih dahulu. Antara andaian tersebut ialah saiz sampel, data terpencil, tahap multikolinearan dan singulariti dan taburan normal serta linear (Coakes, 2005; Muijs, 2004; Pallant, 2001). Hasil pemeriksaan ke atas andaian-andaian ujian Regresi Berganda ini akan dibincangkan dengan lebih lanjut dalam bab empat. Jadual 3.18 menunjukkan jenis ujian statistik yang sesuai digunakan bagi menjawab soalan-soalan kajian dan menguji hipotesis nol dalam kajian ini.

Jadual 3. 18 Analisis Statistik

Soalan Kajian	Analisis Data
Soalan kajian 1, 2, dan 3	Deskriptif (Min, Sisihi Piawai & Peratus)
Soalan kajian 5	MANOVA
Soalan kajian 4 dan 6	Kruskal-Wallis
Soalan kajian 7	Korelasi Pearson
Soalan kajian 8	Regresi Berganda

Penentuan Normaliti

Penentuan normaliti merupakan keperluan utama dalam menjalankan teknik statistik inferensi. Justeru, analisis berkaitan dengan pengujian hipotesis kajian dimulakan dengan menjelaskan terlebih dahulu berkaitan penentuan normaliti. Menurut Hair et. al. (2006), normaliti merujuk kepada bentuk sebaran data yang tergolong dari jenis data para metrik.

Pemboleh Ubah Strategi Pembelajaran Kosa Kata

Kaedah grafik yang pertama untuk menguji normaliti ialah berdasarkan histogram. Berdasarkan Rajah 3.2, lengkungan yang berbentuk seperti loceng menunjukkan bahawa taburan data pemboleh ubah strategi pembelajaran kosa kata adalah normal. Seterusnya kaedah secara grafik yang digunakan untuk menentukan andaian wujudnya normaliti ialah berdasarkan *stem-and-leaf plot*. Berdasarkan Rajah 3.3 menunjukkan plot yang terhasil adalah normal. Taburan skor juga dijelaskan oleh hasil ilustrasi *boxplot* dalam Rajah 3.4 di bawah. Berdasarkan *boxplot* tersebut, taburan skor yang normal apabila garisan median berada di tengah-tengah kotak. Walaupun terdapat *outliers* dalam *boxplot* ini, namun ia bukan dari jenis ekstrem yang bertanda asterik (*). Menurut Pallant (2005), menjadi perkara biasa wujudnya *outliers* dalam sampel yang besar dan *outlier* yang bertanda asterik (*) sahaja yang mesti diambil tindakan oleh pengkaji. Berdasarkan ini, pengkaji membiarkan sahaja *outliers* ini kerana ia tidak bertanda asterik (*).

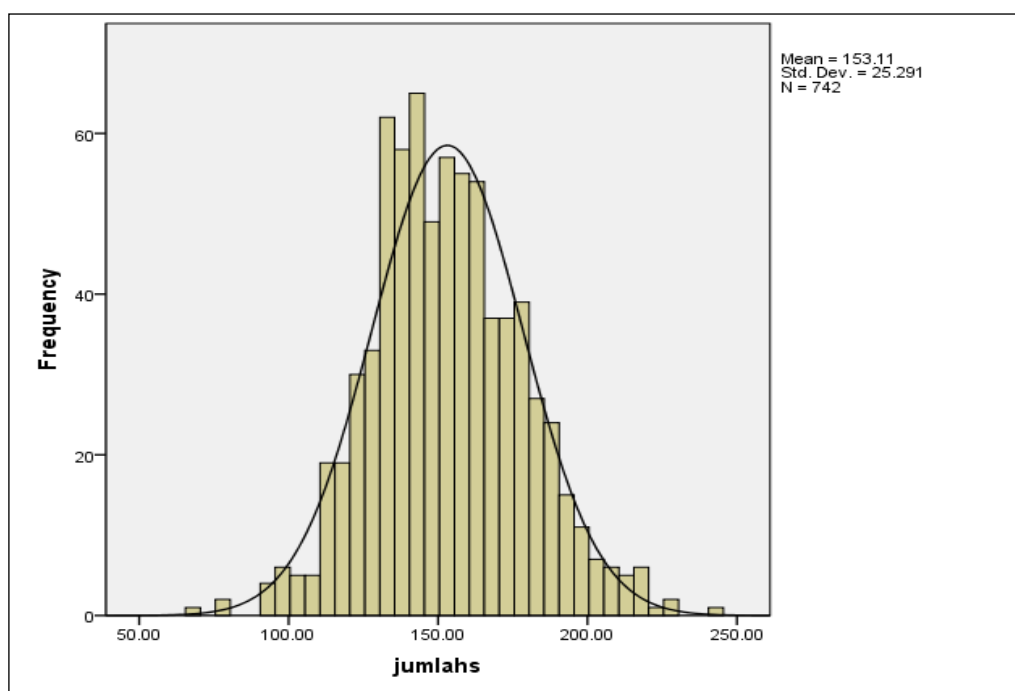
Penentuan *outliers* oleh Pallant (2005) juga berdasarkan nilai Jarak Mahalanobis. Memandangkan kajian ini mempunyai lima pemboleh ubah bersandar maka nilai kritikal Khi Kuasa Dua (*Chi-Square*) untuk mengukur nilai jarak Mahalanobis adalah 20.52. Namun, hasil ujian *Regression: Residuals Statistics* untuk kajian ini menunjukkan bahawa nilai maksimum Jarak Mahalanobis adalah 27.063. Keadaan ini menjelaskan bahawa terdapatnya nilai ekstrem yang menjadi data terencil multivariat di dalam data kajian. Sehubungan itu, analisis lanjutan dengan menggunakan ujian deskriptif perlu dilakukan bagi mengenal pasti sampel yang mempunyai nilai ekstrem.

Setelah dilakukan ujian deskriptif sebanyak enam pusingan, terdapat 22 kes yang dikenal pasti sebagai data terencil yang perlu dibuang. Hal ini supaya ia tidak mengganggu keputusan keseluruhannya (Hair et.al.1998). Pusingan pertama melibatkan

ID 63, ID 204, ID 233, ID 49 dan ID 74, pusingan kedua melibatkan ID 50 dan 44, pusingan ketiga melibatkan ID 623, 77, 45, 33, dan 454, pusingan keempat melibatkan ID 94, 329, 37, 259, 617, pusingan kelima melibatkan ID 4, 236, 55 dan 379 dan pusingan keenam melibatkan ID 363.

Setelah data terpencil (*outliers*) tersebut dibuang, berdasarkan analisis nilai Jarak Mahalanobis adalah 20.456 dan ia adalah lebih rendah daripada nilai kritikal untuk lima pemboleh ubah bersandar iaitu 20.52. Hal ini menunjukkan bahawa data kajian telah bersih daripada data terpencil.

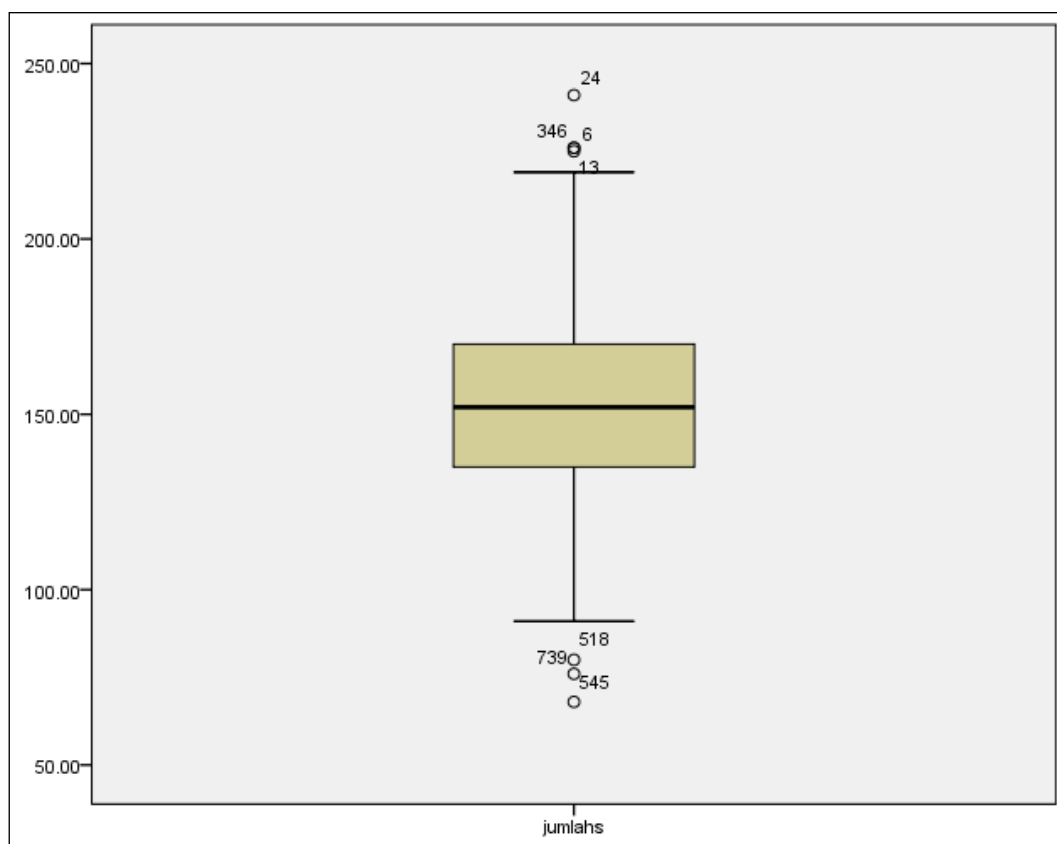
Kaedah grafik *normal probability plot* pula adalah untuk melihat setiap nilai yang dikaji dipasangkan dengan nilai yang dijangkakan daripada taburan normal. Berdasarkan Rajah 3.5, taburan data adalah normal apabila ia bertabur di sepanjang garisan lurus. Ini bererti taburan data adalah normal. Manakala kaedah grafik *detrended normal plot* dalam Rajah 3.5, taburan data juga adalah normal. Menurut Coakes (2006), Pallant (2005) dan Hishamuddin (2005), jika data bertabur di bahagian atas dan bawah garisan sifar dan tidak membentuk satu corak, maka taburan data adalah normal.



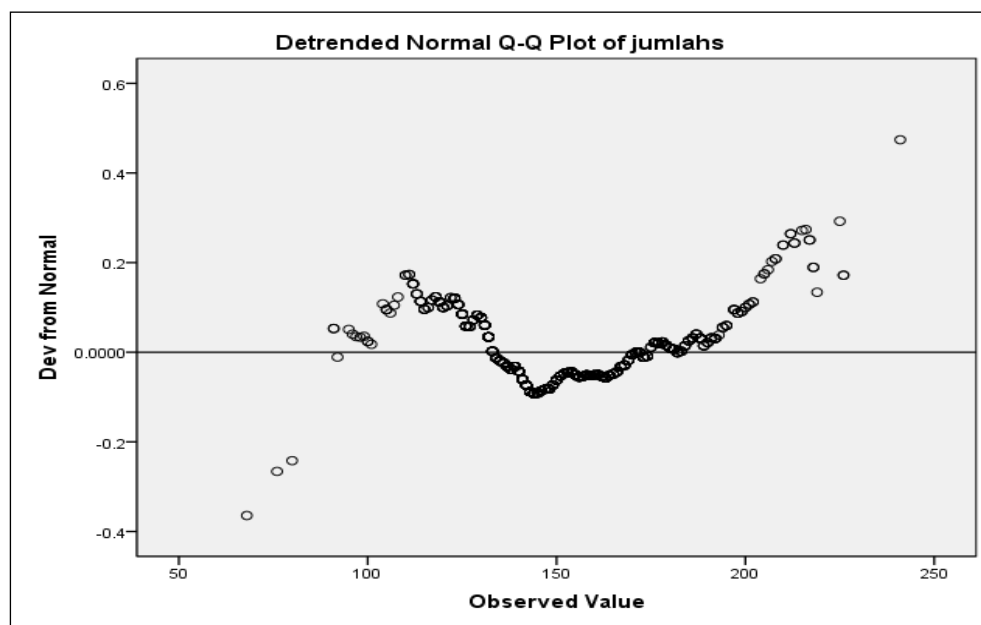
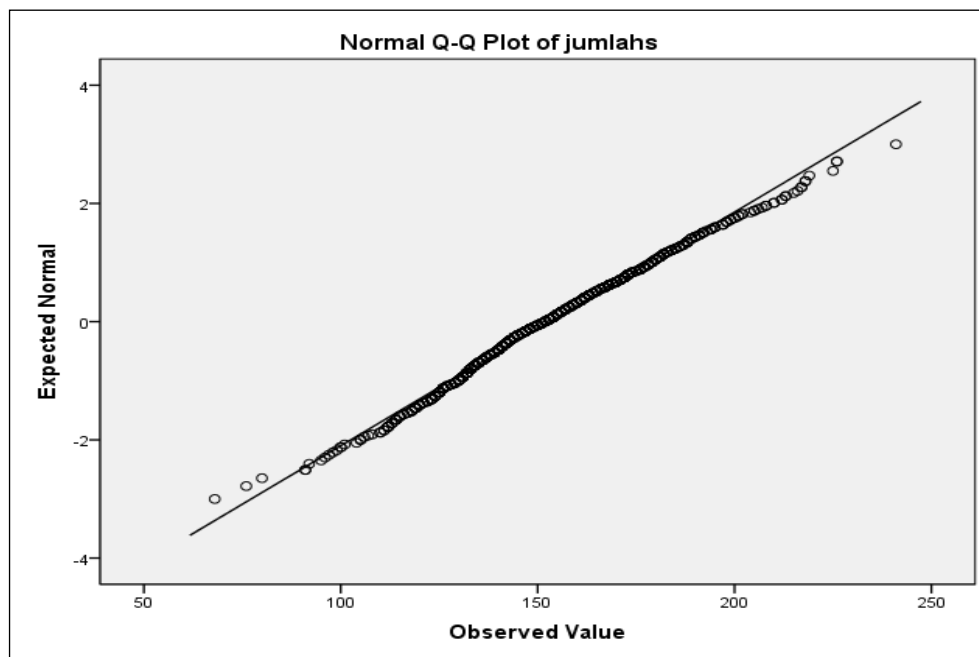
Rajah 3. 2 Histogram Pemboleh Ubah Strategi Pembelajaran Kosa Kata

Frequency	Stem &	Leaf
3.00	Extremes	(=<80)
8.00	9 .	1&&&
10.00	10 .	05&&
35.00	11 .	0122344556788999
58.00	12 .	001233334445555566667788999
112.00	13 .	00000111112222223333334444555555666677777788889999
122.00	14 .	000000000111112222223333334444455555666677777788889999
112.00	15 .	000001111222222333334444455555566666777778888999999
92.00	16 .	000001111122222233333444555555666677778888899
79.00	17 .	00001112222233333445666677788899999
54.00	18 .	0001111222334455667888899
27.00	19 .	0122457789&
13.00	20 .	01258&
13.00	21 .	02378&
4.00	Extremes	(>=225)
Stem width:	10.00	
Each leaf:	2 case(s)	

Rajah 3. 3 Plot *Stem-and-Leaf* pemboleh Ubah Strategi Pembelajaran Kosa Kata



Rajah 3. 4 Boxplot Pemboleh Ubah Strategi Pembelajaran Kosa Kata



Rajah 3. 5 Normal Q-Q plot Pemboleh Ubah Strategi Pembelajaran Kosa Kata

Seterusnya, taburan data diuji berdasarkan pengujian statistik *Kolmogorov-Shirmov* dalam Jadual 3.19, menunjukkan taburan data adalah normal apabila tahap signifikan yang ditunjukkan lebih kecil daripada .05 iaitu bagi statistik *Kolmogorov-Shirmov* .03.

Jadual 3. 19 Ujian Normaliti Pemboleh Ubah Strategi Pembelajaran Kosa Kata

Ujian Normaliti			
	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistik	Dk	Sig.
SPK	.042	742	.003

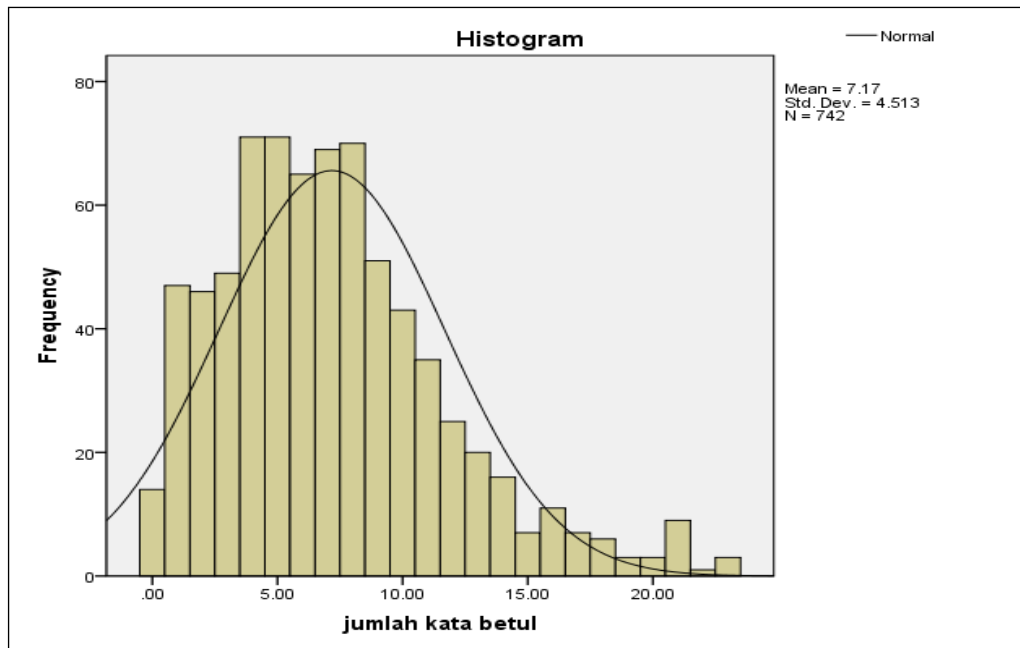
Pengujian statistik yang digunakan seterusnya ialah berdasarkan nilai Pencongan (*Skewness*) dan Kurtosis iaitu antara 0 hingga 1. Jadual 3.20, menunjukkan nilai Pencongan ialah .218 dan nilai Kurtosis pula ialah .224. Justeru, jelas menunjukkan taburan data adalah memenuhi andaian normaliti.

Jadual 3. 20 Nilai Pencongan dan Kurtosis Pemboleh Ubah Strategi Pembelajaran Kosa Kata

		Statistik	Std. Error
SPK	Mean	153.1132	.92846
	95% Confidence Interval for Lower Bound	151.2905	
	Upper Bound	154.9359	
	5% Trimmed Mean	152.7627	
	Median	152.0000	
	Variance	639.639	
	Std. Deviation	25.29109	
	Minimum	68.00	
	Maximum	241.00	
	Range	173.00	
	Interquartile Range	35.00	
	Skewness	.218	.090
	Kurtosis	.224	.179

Pemboleh Ubah Tahap Saiz Kosa Kata Bahasa Arab

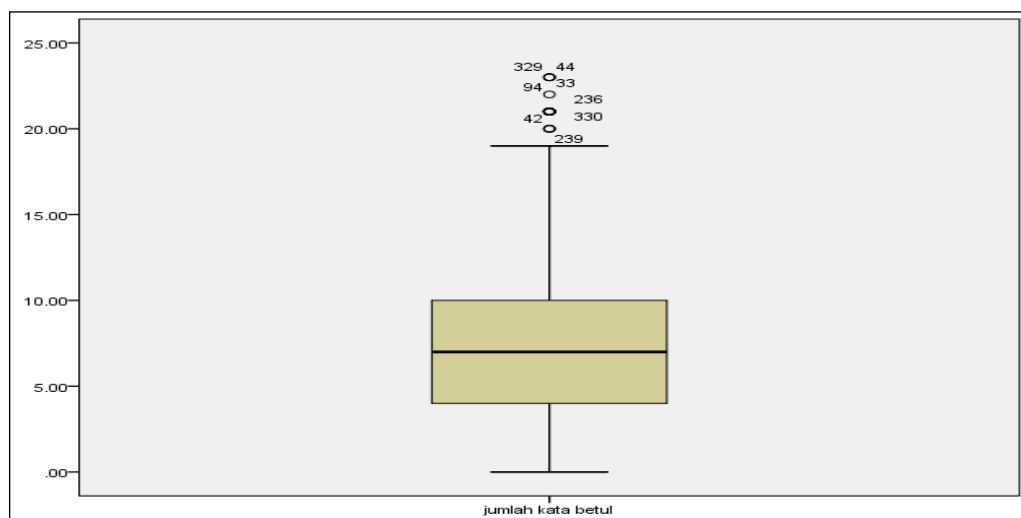
Kaedah grafik yang pertama untuk menguji normaliti ialah berdasarkan ilustrasi yang ditunjukkan oleh histogram. Berdasarkan Rajah 3.6, lengkungan yang terhasil berbentuk seperti loceng menunjukkan bahawa lengkungan itu adalah normal. Ini bererti taburan data pemboleh ubah saiz kosa kata bahasa Arab adalah normal dan sekali gus menepati andaian normaliti yang diperlukan dalam statistik inferensi.



Seterusnya kaedah grafik yang digunakan untuk menentukan andaian wujudnya normality ialah berdasarkan *stem-and -leaf plot*. Berdasarkan Rajah 3.7, jelas menunjukkan plot yang terhasil dari data pemboleh ubah penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab adalah normal.

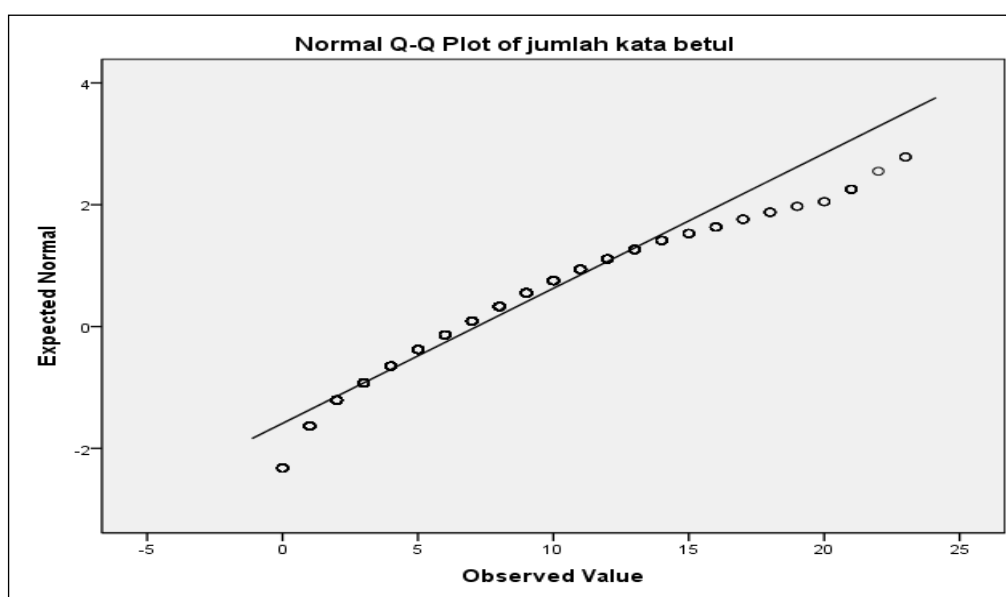
Manakala taburan skor penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab juga dijelaskan oleh *boxplot* dalam Rajah 3.8 yang mana taburan data adalah normal. Hal ini disebabkan median berada di tengah-tengah kotak. Kejadian wujudnya *outliers* yang

bukan bertanda asterik (*) merupakan perkara biasa dalam sampel yang besar (N=742) dan hanya outliers yang bertanda asterik diambil tindakan. Justeru, taburan skor saiz kosa kata bahasa Arab adalah bersifat normal dan menepati andaian normaliti.



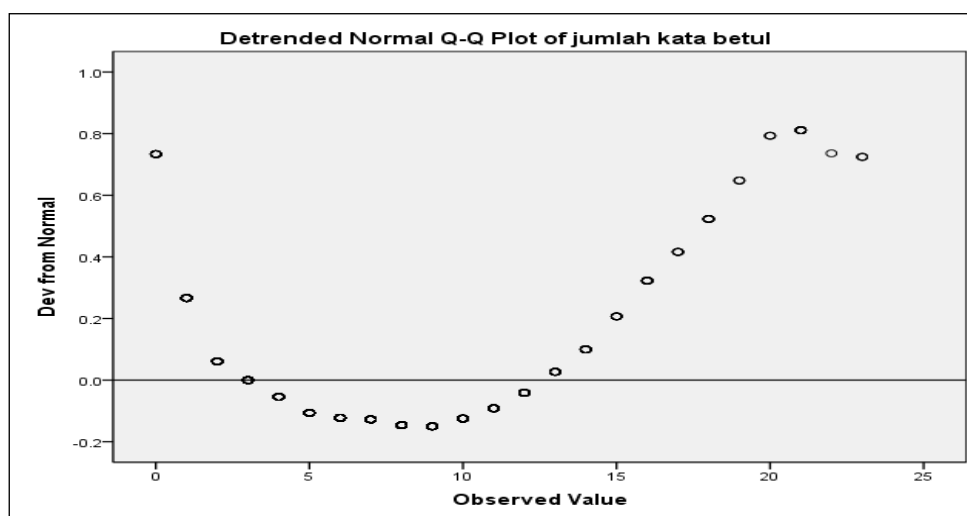
Rajah 3. 8 Boxplot Pemboleh Ubah Saiz Kosa Kata Bahasa Arab

Kaedah grafik seterusnya ialah *normal probability plot* dan *detrended normal plot*. Taburan data yang bertabur sepanjang garisan lurus memberi makna bahawa taburan data adalah normal dan menepati andaian normaliti. Hal ini merujuk kepada Rajah 3.9 yang menunjukkan hal tersebut.



Rajah 3. 9 Normal Probability Plot Dan Detrended Normal Plot

Begitu juga dengan kaedah seterusnya iaitu *detrended normal plot* dalam rajah 3.10 menunjukkan data bertabur di bahagian atas dan bawah garisan normal dan tidak membentuk corak. Justeru, data adalah normal dan menepati andaian normaliti.



Rajah 3. 10 Detrended Normal Plot Penguasaan Saiz Kosa Kata Bahasa Arab

Seterusnya pengujian statistik berdasarkan nilai *Kolmogoro-Smirn* dan *Shapiro-Wilk* yang menunjukkan bahawa tahap signifikan lebih kecil daripada .05. Walaupun begitu, berdasarkan Pallant (2005), taburan data sudah memadai untuk mencapai normaliti dengan kaedah grafik yang telah dibincangkan. Hal ini jelas menunjukkan data penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab tetap bersifat normal walaupun nilai *Kolmogoro-Smirnov* dan *Shapiro-Wilk* didapati lebih kecil daripada .05.

Jadual 3. 21 Ujian Normaliti Pemboleh Ubah Penguasaan Saiz Kosa Kata Bahasa Arab

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Saiz kosa kata	.104	742	.000	.944	742	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Seterusnya pengujian statistik yang digunakan ialah berdasarkan nilai *Skewness* dan *Kurtosis*. Berdasarkan Jadual 3.21, nilai *Kolmogoro-Smirnov* dan *Shapiro-Wilk* adalah .904 dan .895. Hal ini menunjukkan bahawa taburan data adalah normal.

Jadual 3. 22 Skewness dan Kurtosis Pemboleh Ubah Penguasaan Saiz Kosa Kata Bahasa Arab

			Statistic	Std. Error
Saiz kosa kata	Mean		7.1712	.16566
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	6.8459	
	Mean	Upper Bound	7.4964	
	5% Trimmed Mean		6.8768	
	Median		7.0000	
	Variance		20.363	
	Std. Deviation		4.51258	
	Minimum		.00	
	Maximum		23.00	
	Range		23.00	
	Interquartile Range		6.00	
	Skewness		.904	.090
	Kurtosis		.895	.179

Penutup

Berdasarkan perbincangan terperinci bahagian metodologi kajian, maka kajian ini ialah satu kajian tinjauan dengan menggunakan ujian tahap saiz kosa kata dan set soal selidik sebagai instrumen kajian. Kajian ini melibatkan sampel pelajar pra universiti Sekolah Menengah Agama Kebangsaan (SMKA) dan Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) di seluruh Malaysia. Dua jenis statistik digunakan dalam kajian ini iaitu statistik deskriptif dan statistik inferensi. Pengujian statistik inferensi melibatkan ujian MANOVA, Kruskal-Wallis, kolerasi dan analisis Regresi Berganda.

BAB 4

DAPATAN KAJIAN

Bab ini akan memaparkan hasil keputusan analisis data kajian meliputi profil responden diikuti dengan analisis berkaitan pemboleh ubah bersandar dan pemboleh ubah bebas dalam soal selidik. Analisis akan melibatkan statistik deskriptif iaitu frekuensi, peratusan, min dan sisihan piawai digunakan bagi menjelaskan profil responden dan menjawab persoalan kajian. Statistik inferensi pula iaitu MANOVA, Kruskal-Wallis, korelasi Pearson dan analisis Regresi Berganda digunakan bagi menguji hipotesis kajian.

Demografi Responden Kajian

Responden kajian terdiri daripada 742 orang pelajar sekolah menengah agama di peringkat pra universiti di lima belas buah sekolah SMKA dan SABK di Malaysia. Perbincangan dapatan kajian yang berkaitan dengan demografi responden akan dibentangkan merangkumi latar belakang pelajar dan latar belakang keluarga pelajar.

Jadual 4.1 menunjukkan responden pelajar perempuan mengatasi pelajar lelaki dengan 474 orang (63.9%) berbanding responden pelajar lelaki seramai 268 orang (36.1%). Peratusan menunjukkan jumlah responden pelajar perempuan yang berada peringkat pra universiti di SMKA dan SABK jelas mengatasi bilangan responden pelajar lelaki.

Dari segi pencapaian gred subjek BAT dalam peperiksaan SPM, seramai 3 orang (0.4%) pelajar memperoleh gred A+, 9 orang (1.2%) pelajar memperoleh gred A, 23 orang (3.1%) pelajar memperoleh gred A-, 64 orang (8.6%) pelajar memperoleh gred B+, 75 orang (10.1%) pelajar memperoleh gred B, 159 orang (21.4%) pelajar

memperoleh gred C+, 141 (19.0%) orang pelajar memperoleh gred C, 204 orang (27.5%) pelajar memperoleh gred D, 63 orang (8.5%) pelajar memperoleh gred E dan seorang (0.1%) pelajar memperoleh gred G. Peratusan keseluruhan ini menunjukkan majoriti responden kajian seramai 345 orang (46.5%) berada pada skala pencapaian yang lemah iaitu gred C dan D. Manakala peratusan pencapaian gred A+ dan A (cemerlang) hanya seramai 12 orang (1.6%) iaitu sebagai kumpulan minoriti dalam kajian ini. Hal ini menunjukkan bahawa tahap pencapaian bahasa Arab responden berada pada tahap lemah.

Jadual 4.1 juga menunjukkan majoriti responden iaitu sebanyak 425 orang (57.3%) memberi respons tentang jumlah jam belajar bahasa Arab di luar kelas dalam seminggu antara 0 hingga 1 jam, 251 orang (33.8%) mempelajarinya antara 2 jam hingga 3 jam, 51 orang (6.9%) mempelajarinya antara 4 hingga 5 jam, 13 orang (1.8%) mempelajarinya antara 6 hingga 7 jam dan 2 orang (0.3%) mempelajarinya melebihi 7 jam dalam tempoh seminggu. Kebanyakan responden memperuntukkan masa mempelajari bahasa Arab di luar kelas dalam seminggu antara 0 hingga 1 jam.

Dari aspek pengalaman pembelajaran pula menunjukkan bahawa kebanyakan responden iaitu seramai 396 orang (53.4%) mempelajari bahasa Arab semenjak di sekolah rendah manakala seramai 345 orang (46.5%) pula mula mempelajari bahasa Arab sejak memasuki sekolah menengah. Peratusan ini menunjukkan bahawa majoriti responden mempunyai pengalaman mempelajari serta mengikuti kurikulum bahasa Arab semenjak berada di sekolah rendah yang melebihi tempoh lima tahun.

Majoriti responden iaitu seramai 677 orang (91.2%) memilih untuk menduduki subjek bahasa Arab dalam peperiksaan STPM manakala selebihnya iaitu 64 orang (8.6%) memilih untuk tidak mengambil subjek bahasa Arab. Peratusan ini menunjukkan kebanyakan responden memilih serta bersedia mempelajari dan menduduki peperiksaan bahasa Arab di peringkat STPM.

Jadual 4. 1 Demografi Responden Berdasarkan Latar Belakang Peribadi (n = 742)

Latar Belakang Responden		Frekuensi	Peratus (%)
Jantina	Lelaki	268	36.1
	Perempuan	474	63.9
Gred Bahasa Arab (SPM)	A+	3	0.4
	A	9	1.2
	A-	23	3.1
	B+	64	8.6
	B	75	10.1
	C+	159	21.4
	C	141	19.0
	D	204	27.5
	E	63	8.5
	G	1	0.1
Jam Belajar Bahasa Arab di Luar Kelas	0-1 Jam	425	57.3
	2-3 Jam	251	33.8
	4-5 Jam	51	6.9
	6-7 Jam	13	1.8
	Lebih 7 Jam	2	0.3
Tempoh Pengalaman	Sejak Sek Menengah	345	46.5
Mempelajari Bahasa Arab	Sejak Sek Rendah	396	53.4
	Tiada Respon	1	0.1
Mengambil Subjek BA di Peringkat STPM?	Ya	677	91.2
	Tidak	64	8.6
	Tiada Respon	1	0.1

Secara keseluruhan berdasarkan demografi latar belakang peribadi, responden mempunyai latar belakang bahasa Arab yang kurang memberangsangkan dengan kebanyakan pelajar (46.5%) memperoleh gred C dan D dalam peperiksaan SPM. Peratusan ini yang menunjukkan pencapaian bahasa Arab majoriti responden berada pada tahap lemah. Tambahan pula, majoriti responden hanya memperuntukkan jumlah jam belajar di luar kelas hanya sekitar 1 jam ke bawah. Namun demikian, kebanyakan responden didapati mempunyai pengalaman pembelajaran bahasa Arab melebihi lima tahun dengan mengambil kira pembelajaran di peringkat sekolah rendah dan menengah.

Tambahan lagi, kesediaan mereka untuk meneruskan pembelajaran bahasa Arab di peringkat pra universiti yang ternyata mempunyai silibus yang lebih tinggi merupakan dua faktor yang kuat untuk melihat serta menilai strategi pembelajaran kosa kata bahasa Arab mereka.

Jadual 4.2 pula menunjukkan peratusan responden dari segi latar belakang pendidikan dan pendapatan keluarga. Dapatan latar belakang pendidikan keluarga menunjukkan bahawa seramai 10 orang (1.3%) menyatakan tahap tertinggi pendidikan keluarga adalah tidak bersekolah, 50 orang (6.7%) menyatakan tahap tertinggi pendidikan keluarga adalah sekolah rendah, 72 orang (9.7%) menyatakan tahap kelulusan keluarga adalah berkelulusan SRP (PMR)/LCE, 344 orang (46.4%) menyatakan tahap kelulusan tertinggi keluarga adalah berkelulusan SPM/MCE, 264 orang (35.6%) menyatakan tahap kelulusan tertinggi keluarga adalah peringkat diploma atau ijazah. Seramai 2 orang (0.3%) tidak memberi respons tentang tahap kelulusan tertinggi keluarga mereka. Peratusan ini menunjukkan kebanyakan responden memiliki latar belakang pendidikan keluarga yang sederhana dengan kelulusan SPM/MCE dan ke bawah merangkumi sebanyak 64.1 %.

Jadual 4.2 juga menunjukkan dapatan jumlah pendapatan ibu bapa. Seramai 49 orang (6.6%) pelajar memberi respons bahawa isi pendapatan kedua ibu bapa mereka adalah kurang daripada RM500, 230 orang (31.0%) pelajar menyatakan bahawa isi pendapatan kedua ibu bapa mereka adalah antara RM501 hingga RM1000, 126 orang pelajar (17.0%) menyatakan bahawa isi pendapatan kedua ibu bapa mereka adalah antara RM 1001 hingga RM 1500, 60 orang pelajar (8.1%) menyatakan bahawa isi pendapatan kedua ibu bapa mereka adalah antara RM 1501 hingga RM2000, 46 orang pelajar (6.2%) menyatakan bahawa isi pendapatan kedua ibu bapa mereka adalah antara RM 2001 hingga RM 2500, 48 orang pelajar (6.5%) menyatakan bahawa isi pendapatan kedua ibu bapa mereka adalah antara RM2501 hingga RM 3000 dan 183 orang pelajar

(24.7%) menyatakan bahawa isi pendapatan kedua ibu bapa mereka adalah melebihi RM 3001 ke atas. Peratusan ini menunjukkan bahawa majoriti keluarga memiliki pendapatan RM1000 hingga RM 3000 ke atas. Hal ini menunjukkan bahawa kebanyakan responden berasal daripada keluarga yang berpendapatan sederhana dengan peratus pendapatan RM 2000 ke bawah iaitu sebanyak 52.7%.

Jadual 4. 2 Demografi Responden Berdasarkan Latar Belakang Keluarga ($n = 742$)

Latar Belakang Keluarga Responden		Frekuensi	Peratus (%)
Tahap Tertinggi Pendidikan Ibu bapa	Tidak Bersekolah	10	1.3
	Sekolah Rendah	50	6.7
	SRP (PMR)/LCE	72	9.7
	SPM / MCE	344	46.4
	Diploma / Ijazah	264	35.6
	Tiada Respons	2	0.3
Jumlah Pendapatan Keluarga	< RM 500	49	6.6
	RM 501 - RM 1000	230	31.0
	RM 1001 - RM 1500	126	17.0
	RM 1501 - RM 2000	60	8.1
	RM 2001 - RM 2500	46	6.2
	RM 2501 - RM 3000	48	6.5
	> RM 3001	183	24.7

Kesimpulan daripada keseluruhan dapatan demografi responden mendapati pelajar mempunyai faktor keupayaan dan kemampuan yang sederhana dalam pembelajaran bahasa Arab berdasarkan demografi peribadi responden dan latar belakang keluarga. Hal ini dapat dilihat dari aspek tahap pencapaian bahasa Arab, jumlah jam belajar, serta faktor ekonomi dan pendidikan keluarga yang sederhana. Namun begitu, pelajar didapati mempunyai beberapa kelebihan lain iaitu pengalaman pembelajaran dan kesediaan mereka untuk menduduki peperiksaan STPM.

Soalan Kajian Pertama:

Apakah tahap penggunaan SPK pelajar dalam mempelajari bahasa Arab secara keseluruhan?

Analisis statistik deskriptif melibatkan min penggunaan setiap item strategi, lima kategori utama dan strategi secara keseluruhan telah digunakan untuk menjawab

persoalan ini. Bagi melaporkan frekuensi penggunaan strategi, maka interpretasi Oxford (1990) dalam meletakkan kriteria penilaian tahap penggunaan SPK telah diguna pakai. Skor min di antara 3.5 hingga 5.0 adalah berada pada interpretasi tinggi dalam penggunaan SPK, skor min di antara 2.5 hingga 3.4 adalah sederhana dan skor min di antara 1.0 hingga 2.4 adalah rendah dalam penggunaan SPK (rujuk Jadual 3.11).

Min keseluruhan item SPK ialah 2.85 dan sisihan piawai 0.47 berada pada tahap interpretasi sederhana. Dapatan kajian ini menunjukkan tahap penggunaan SPK adalah sederhana dalam kalangan pelajar pra universiti. Dapatan ini juga mendapati terdapat sebanyak enam item SPK berada pada interpretasi tinggi iaitu mewakili 11% daripada keseluruhan item, 36 item berada pada interpretasi sederhana iaitu mewakili 67% daripada keseluruhan item manakala 12 item pula berada pada interpretasi rendah iaitu mewakili 22% daripada keseluruhan item. Min item-item adalah didapati berada di antara 1.17 sehingga 4.07.

Bagi tujuan memudahkan perbincangan, dapatan ini akan dibincangkan berdasarkan kategori strategi utama SPK iaitu strategi keazaman, sosial, memori, meta kognitif dan kognitif. Jadual 4.3 menunjukkan kekerapan, peratusan, min, sisihan piawai dan interpretasi strategi keazaman mengikut tertib menurun. Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa terdapat 2 daripada 10 item (20%) strategi keazaman berada pada interpretasi tinggi, 7 item (70%) berada pada interpretasi sederhana dan 1 item (10%) berada pada interpretasi rendah. Jadual 4.3 menunjukkan hanya dua item strategi keazaman yang mempunyai interpretasi tinggi ialah item menggunakan kamus Arab-Melayu ($M = 3.64$, $SP = 0.99$) dan item meneka makna perkataan berdasarkan konteks ayat atau situasi perbualan ($M = 3.49$, $SP = 0.97$).

Manakala tujuh item yang mempunyai interpretasi sederhana ialah item menyemak sekiranya perkataan baru tersebut biasa didengari ($M = 3.33$, $SP = 0.92$), item mencari makna kata dasarnya terlebih dahulu ($M = 3.30$, $SP = 1.06$), item

menyemak jika perkataan baru tersebut terdapat dalam bahasa Melayu ($M = 3.25$, $SP = 1.07$), item menumpukan kepada bahagian perkataan yang diketahui ($M = 3.08$, $SP = 1.01$), item mengenal pasti jenis perkataan sama ada kata kerja, kata nama atau partikel ($M = 3.00$, $SP = 0.94$), item mencari acuan kata (*wazan*) terlebih dahulu ($M = 2.71$, $SP = 0.93$), dan item menggunakan mana-mana gambar atau lakaran yang boleh membantu meneka makna ($M = 2.68$, $SP = 1.07$). Satu item yang mempunyai interpretasi yang rendah pula ialah item menggunakan kamus Arab-Arab ($M = 1.77$, $SP = 0.90$).

Jadual 4. 3 Kekerapan, Peratusan, Min, Sisihan Piawai dan Interpretasi Strategi Keazaman
($n = 742$)

Jenis Strategi	ATK	TK	SK	K	AK	Min	SP	Interpretasi
Menggunakan kamus Arab-Melayu.	2.0% 15	9.4% 70	33.4% 248	32.6% 242	22.2% 165	3.64	0.99	Tinggi
Meneka makna perkataan berdasarkan konteks ayat atau situasi perbualan.	2.8% 21	12.9% 94	30.1% 223	40.0% 297	13.6% 100	3.49	0.97	Tinggi
Menyemak sekiranya perkataan baru biasa didengari	2.7% 20	14.0% 104	39.9% 296	34.0% 252	8.9% 66	3.33	0.92	Sederhana
Mencari makna kata dasarnya terlebih dahulu.	3.5% 26	19.3% 143	36.5% 271	24.8% 184	15.6% 116	3.30	1.06	Sederhana
Menyemak jika perkataan baru terdapat dalam bahasa Melayu.	5.5% 41	18.9% 140	32.7% 243	30.3% 225	12.0% 89	3.25	1.07	Sederhana
Menumpukan kepada bahagian perkataan yang saya tahu.	4.7% 35	24.8% 184	36.0% 267	26.4% 196	7.8% 58	3.08	1.01	Sederhana
Mengenal pasti jenis perkataan baru tersebut sama ada kata kerja, kata nama atau partikel.	5.1% 38	22.9% 170	43.4% 322	22.8% 169	5.4% 40	3.00	0.94	Sederhana
Mencari acuan kata (<i>wazan</i>) terlebih dahulu.	8.2% 61	32.7% 243	42.3% 314	12.3% 91	4.0% 30	2.71	0.93	Sederhana
Menggunakan mana-mana gambar atau lakaran yang boleh membantu saya meneka maknanya.	15.5% 115	27.5% 204	33.8% 251	18.2% 135	4.2% 31	2.68	1.07	Sederhana
Menggunakan kamus Arab-Arab.	48.0% 356	31.8% 236	15.5% 115	2.8% 21	1.2% 9	1.77	0.90	Rendah
Min Keseluruhan = 3.03 SP = 0.58								

Dapatan ini menunjukkan bahawa responden cenderung menggunakan strategi yang mudah diaplikasikan ketika mempelajari kosa kata bahasa Arab. Kebanyakan item-item strategi yang mendapat interpretasi tinggi menunjukkan bahawa strategi ini tidak memerlukan usaha yang gigih seperti strategi menyemak, menumpu dan mencari di samping strategi yang dilihat memerlukan kepada sokongan aspek ilmu lain seperti mengetahui aspek acuan kata, ilmu tatabahasa dan morfologi.

Walaupun strategi menggunakan kamus didapati digunakan secara meluas namun penggunaannya hanya terhad kepada kamus dwi bahasa (Melayu - Melayu). Hal ini menunjukkan berlaku pengabaian terhadap peranan kamus eka bahasa (Arab-Melayu) serta memperlihatkan kebergantungan tinggi mereka kepada kamus satu bahasa.

Jadual 4.4 menunjukkan kekerapan, peratusan, min, sisihan piawai dan interpretasi sub strategi sosial mengikut tertib menurun. Dapatan mendapati terdapat dua item (22%) yang mempunyai tahap interpretasi tinggi, lima item (56%) mempunyai tahap interpretasi sederhana dan dua item (22%) mempunyai tahap interpretasi rendah. Dua item yang mempunyai tahap interpretasi tinggi ialah item bertanya rakan sekelas tentang makna perkataan baru ($M = 3.87$, $SP = 0.91$) dan item bertanya guru untuk mengetahui makna perkataan baru ($M = 3.47$, $SP = 0.96$).

Manakala item yang mempunyai tahap interpretasi sederhana ialah item menyebut perkataan tersebut secara berulang-ulang dengan para pelajar lain ($M = 3.14$, $SP = 0.92$), item berkongsi maklumat dan mengulang kaji perkataan tersebut dengan para pelajar lain ($M = 3.13$, $SP = 0.90$), item menggunakan perkataan tersebut dalam perbualan secara bercampur-campur dengan bahasa pertama ($M = 2.98$, $SP = 1.04$), item meminta pertolongan guru bahasa Arab untuk menyemak makna perkataan tersebut ($M = 2.84$, $SP = 0.96$), dan item menggunakan perkataan tersebut semasa bergurau atau berlawak bersama rakan-rakan ($M = 2.80$, $SP = 1.10$).

Sementara itu, dua item yang mempunyai tahap interpretasi rendah pula ialah item menggunakan perkataan tersebut ketika berinteraksi bersama rakan menggunakan laman sosial ($M = 2.34$, $SP = 1.06$) dan item berinteraksi dan menggunakan perkataan bersama-sama orang yang boleh bertutur dalam bahasa Arab ($M = 2.15$, $SP = 0.86$).

Jadual 4. 4 Kekerapan, Peratusan, Min, dan Sisihan Piawai Strategi Sosial ($n = 742$)

Jenis Strategi	ATK	TK	SK	K	AK	Min	SP	Interpretasi
Bertanya rakan sekelas tentang makna perkataan	1.1% 8	7.3% 54	20.6% 153	45.3% 336	25.7% 191	3.87	0.91	Tinggi
Bertanya guru untuk mengetahui makna perkataan	2.0% 15	12.9% 96	34.9% 259	35.4% 263	14.3% 106	3.47	0.96	Tinggi
Menyebut perkataan secara berulang-ulang dengan para pelajar lain.	4.0% 30	17.5% 130	44.5% 330	27.1% 201	6.5% 48	3.14	0.92	Sederhana
Berkongsi maklumat dan mengulang kaji perkataan dengan para pelajar lain.	3.5% 26	18.9% 140	43.3% 321	29.2% 217	4.9% 36	3.13	0.90	Sederhana
Menggunakan perkataan dalam perbualan secara bercampur-campur dengan bahasa pertama.	8.6% 64	22.0% 163	38.5% 286	23.6% 175	7.0% 52	2.98	1.04	Sederhana
Meminta pertolongan guru bahasa Arab untuk menyemak makna perkataan .	7.7% 57	27.1% 201	40.8% 303	19.3% 143	3.9% 29	2.84	0.96	Sederhana
Menggunakan perkataan semasa bergurau atau berlawak bersama rakan-rakan.	14.3% 106	22.8% 169	37.2% 276	18.7% 139	6.2% 46	2.80	1.10	Sederhana
Menggunakan perkataan ketika berinteraksi menggunakan laman sosial	26.0% 193	29.5% 219	31.0% 230	10.6% 79	2.6% 19	2.34	1.06	Rendah
Berinteraksi dan menggunakan perkataan bersama-sama orang yang boleh bertutur dalam bahasa Arab.	22.6% 168	46.4% 344	24.0% 178	5.7% 42	0.8% 6	2.15	0.86	Rendah
Min Keseluruhan = 2.97, SP = 0.58								

Dapatan ini menunjukkan bahawa pelajar suka menggunakan strategi bertanya memandangkan strategi ini lebih mudah diaplikasi berbanding strategi sosial lain yang dilihat memerlukan daya sendiri yang tinggi dan latih tubi yang kerap seperti mengulang kaji bersama dan berkongsi maklumat. Pelajar juga dilihat lebih suka menggunakan strategi yang mudah, cepat mendapat jawapan dan tidak melibatkan komunikasi dua hala untuk mendapatkan jawapan ketika menemui perkataan baharu..

Dapatan ini juga menunjukkan bahawa strategi yang memerlukan kemahiran bahasa seperti kemahiran menulis dan bertutur serta terdapat unsur interaksi dan komunikasi secara langsung amat tidak menggalakkan. Kelemahan pelajar dalam kemahiran-kemahiran tersebut didapati mempengaruhi tahap penggunaan strategi-strategi ini. Bahkan kelemahan ini dilihat mempengaruhi tahap penggunaan media sosial sebagai alat pembelajaran kosa kata. Penggunaan alatan ini semestinya memerlukan beberapa kemahiran bahasa seperti menulis dan bertutur yang mana kelemahan dalam kemahiran ini menyebabkan pelajar tidak dapat memanfaatkan media sosial dalam pembelajaran kosa kata.

Jadual 4.5 menunjukkan taburan kekerapan, peratusan, min, dan sisihan piawai bagi strategi memori. Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat dua item (10%) strategi memori mempunyai tahap interpretasi tinggi, 13 item (65%) mempunyai tahap interpretasi sederhana dan lima item (25%) mempunyai tahap interpretasi rendah.

Dua item strategi memori yang mempunyai tahap interpretasi tinggi ialah item mengingat perkataan tersebut berdasarkan kekerapan penggunaan ($M = 4.07$, $SP = 0.97$) dan item menyebut perkataan tersebut tanpa menghiraukan baris di hujung perkataan ($M = 3.73$, $SP = 1.11$).

Manakala item yang mempunyai tahap interpretasi sederhana ialah item mempelajari bagaimana bunyi perkataan ($M = 3.11$, $SP = 0.97$), item mempelajari bagaimana ejaan perkataan ($M = 3.07$, $SP = 0.93$), item melakukan gambaran minda

tentang situasi atau tempat yang lazimnya menggunakan perkataan ($M = 2.97$, $SP = 1.03$), item melakukan gambaran minda mengenai makna perkataan tersebut untuk membantu mengingatnya ($M = 2.96$, $SP = 0.96$), item menggunakan bahagian-bahagian perkataan yang difahami untuk mengingatnya ($M = 2.95$, $SP = 1.00$), item membayangkan bunyi perkataan yang hampir sama dengan bahasa Melayu atau loghat ($M = 2.91$, $SP = 1.06$), item mengelaskan perkataan tersebut menurut persamaan ciri-ciri yang terdapat padanya ($M = 2.88$, $SP = 0.90$), item berlatih membuat ayat dengan perkataan ($M = 2.85$, $SP = 0.90$), item mengingat dan menghafal perkataan menggunakan bentuk kata ($M = 2.83$, $SP = 0.91$), item melakukan gambaran minda terhadap bentuk perkataan untuk membantu mengingatnya ($M = 2.78$, $SP = 1.00$), item mengucapkan perkataan secara nyaring apabila menjumpainya pertama kali ($M = 2.77$, $SP = 1.07$), item mengingat perkataan sebelum atau selepas perkataan tersebut dalam teks ($M = 2.60$, $SP = 0.94$), dan item menghubungkan perkataan tersebut dengan perkataan yang seerti atau yang berlawan maknanya ($M = 2.53$, $SP = 0.91$).

Lima item yang mempunyai tahap interpretasi rendah pula ialah item menghubungkan perkataan tersebut kepada pengalaman peribadi ($M = 2.32$, $SP = 0.90$), item mencipta definisi saya sendiri terhadap perkataan-perkataan tersebut ($M = 2.25$, $SP = 1.03$), item melakonkan perkataan tersebut dalam bentuk perbuatan ($M = 2.19$, $SP = 0.99$), item menulis beberapa perenggan ayat menggunakan beberapa perkataan tersebut ($M = 2.15$, $SP = 0.90$), item menggunakan kaedah rima (bunyi bersajak) ($M = 2.10$, $SP = 0.93$). Dapatan ini menunjukkan bahawa item-item strategi ini tidak pernah dan amat kurang digunakan oleh pelajar berdasarkan min yang berada pada tahap rendah.

Jadual 4. 5 Kekerapan, Min dan Sisihan Piawai Strategi Memori ($n = 742$)

Jenis Strategi	ATK	TK	SK	K	AK	Min	SP	Interpretasi
Mengingati perkataan berdasarkan kekerapan penggunaan	1.5% 11	4.6% 34	21.0% 156	31.7% 235	41.2% 306	4.07	0.97	Tinggi
Menyebut perkataan tanpa menghiraukan baris di hujung perkataan.	4.7% 35	27.6% 205	48.0% 356	14.2% 105	5.5% 41	3.73	1.11	Tinggi
Mempelajari bunyi perkataan.	3.5% 26	24.5% 182	35.4% 263	29.4% 218	6.5% 48	3.11	0.97	Sederhana
Mempelajari ejaan perkataan.	3.4% 25	24.8% 184	38.5% 286	28.2% 209	5.1% 38	3.07	0.93	Sederhana
Melakukan gambaran minda tentang situasi atau tempat yang menggunakan perkataan.	8.0% 59	23.3% 173	38.7% 287	22.9% 170	6.7% 50	2.97	1.03	Sederhana
Melakukan gambaran minda mengenai makna perkataan	5.8% 43	24.7% 183	41.8% 310	21.2% 157	5.8% 43	2.96	0.96	Sederhana
Menggunakan bahagian perkataan yang difahami	5.1% 38	29.8% 221	37.2% 276	20.2% 150	7.5% 56	2.95	1.00	Sederhana
Membayangkan bunyi perkataan yang hampir sama dengan bahasa Melayu atau loghat.	10.0% 74	25.3% 188	33.8% 251	24.8% 184	5.7% 42	2.91	1.06	Sederhana
Mengelaskan perkataan menurut persamaan ciri-ciri.	4.7% 35	10.0% 74	20.5% 152	36.9% 274	27.8% 206	2.88	0.90	Sederhana
Berlatih membuat ayat dengan perkataan.	6.9% 51	25.1% 186	47.0% 349	17.9% 133	3.0% 22	2.85	0.90	Sederhana
Mengingati perkataan menggunakan bentuk kata	6.2% 46	28.4% 211	44.5% 330	16.3% 121	3.9% 29	2.83	0.91	Sederhana
Melakukan gambaran minda terhadap bentuk perkataan	7.5% 56	34.8% 258	33.7% 250	17.3% 128	5.5% 41	2.78	1.00	Sederhana
Mengucapkan perkataan secara nyaring apabila menjumpainya pertama kali.	12.3% 91	28.3% 210	34.9% 259	18.3% 136	5.8% 43	2.77	1.07	Sederhana
Mengingati perkataan sebelum atau selepas perkataan dalam teks	10.6% 79	37.7% 280	34.0% 252	14.4% 107	2.3% 17	2.60	0.94	Sederhana
Menghubungkan perkataan dengan perkataan yang seerti / berlawan maknanya.	12.3% 91	36.7% 272	36.9% 274	11.7% 87	1.5% 11	2.53	0.91	Sederhana
Menghubungkan perkataan kepada pengalaman peribadi.	18.1% 134	42.3% 314	28.3% 210	9.6% 71	0.7% 5	2.32	0.90	Rendah
Mencipta definisi sendiri terhadap perkataan-perkataan.	25.1% 186	40.4% 300	20.6% 153	11.6% 86	2.2% 16	2.25	1.03	Rendah
Melakonkan perkataan dalam bentuk perbuatan.	28.4% 211	35.8% 266	25.6% 190	8.9% 66	1.2% 9	2.19	0.99	Rendah
Menulis perkataan dalam perenggan ayat.	25.2% 187	41.5% 308	26.5% 197	5.4% 40	1.1% 8	2.15	0.90	Rendah
Menggunakan kaedah rima (bunyi bersajak).	28.0% 208	43.1% 320	21.3% 158	5.7% 42	1.8% 13	2.10	0.93	Rendah
Min Keseluruhan = 2.80 SP = 0.52								

Dapatan ini menunjukkan bahawa pelajar lebih suka menggunakan item strategi mengingat yang mudah diaplikasikan di samping hanya memilih item strategi yang bersifat tradisi seperti kaedah pengulangan. Tahap penggunaan strategi ini menjelaskan bahawa pelajar tidak didedahkan dengan strategi ini terutamanya sub strategi yang melibatkan strategi yang canggih dan moden seperti kaedah *mnemonic*. Hal ini menyebabkan pelajar hanya bergantung kepada teknik mengingat yang diwarisi daripada kaedah tradisi yang biasa diamalkan pelajar sebelum mereka.

Seterusnya, Jadual 4.6 menunjukkan taburan frekuensi, peratusan, min, dan sisihan piawai bagi strategi meta kognitif. Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat enam item (75%) strategi meta kognitif mempunyai tahap interpretasi sederhana dan dua item (25%) mempunyai tahap interpretasi rendah.

Jadual 4. 6 Kekerapan, Min dan Sisihan Piawai Strategi Meta Kognitif (n = 742)

Jenis Strategi	ATK	TK	SK	K	AK	Min	SP	Interpretasi
Memberi perhatian untuk perkataan tersebut apabila seseorang sedang bertutur dalam bahasa Arab.	3.4%	17.7%	35.2%	35.2%	8.5%	3.28	0.96	Sederhana
Memberi perhatian setiap perkataan tersebut di dalam kelas.	4.7%	15.6%	41.8%	30.2%	7.5%	3.20	0.95	Sederhana
Melangkau atau meninggalkan perkataan baru yang tidak berkaitan.	6.9%	22.0%	37.6%	24.9%	8.4%	3.06	1.04	Sederhana
Meminta pertolongan rakan untuk menguji mengenai perkataan	10.8%	29.2%	39.6%	16.8%	3.1%	2.72	0.97	Sederhana
Mempelajari perkataan tersebut secara kerap	12.4%	34.2%	36.4%	12.8%	2.4%	2.58	0.95	Sederhana
Menggunakan media bahasa Arab	19.8%	28.3%	32.1%	14.3%	5.0%	2.56	1.11	Sederhana
Mempelajari perkataan tersebut dalam buku teks sebelum pembelajaran.	16.4%	39.5%	34.1%	7.3%	2.4%	2.40	0.93	Rendah
Menguji diri sendiri dengan ujian kosa kata.	19.9%	41.5%	29.9%	7.1%	1.2%	2.28	0.90	Rendah

Min Keseluruhan = 2.76, SP = 0.59

Enam item strategi meta kognitif yang mempunyai tahap interpretasi yang sederhana ialah memberi perhatian untuk perkataan tersebut apabila seseorang sedang bertutur dalam bahasa Arab ($M = 3.28$, $SP = 0.96$), memberi perhatian setiap perkataan tersebut di dalam kelas ($M = 3.20$, $SP = 0.95$), melangkau atau meninggalkan perkataan baru yang tidak berkaitan ($M = 3.06$, $SP = 1.04$), meminta pertolongan rakan untuk menguji saya mengenai perkataan tersebut ($M = 2.72$, $SP = 0.97$), mempelajari perkataan tersebut secara kerap ($M = 2.62$, $SP = 1.50$) dan menggunakan media bahasa Arab ($M = 2.56$, $SP = 1.11$).

Manakala dua item yang mempunyai tahap interpretasi yang rendah pula ialah item mempelajari perkataan tersebut dalam buku teks sebelum pembelajaran ($M = 2.40$, $SP = 0.93$) dan item menguji diri sendiri dengan ujian kosa kata ($M = 2.28$, $SP = 0.90$). Hal ini menunjukkan bahawa item strategi ini tidak pernah dan amat kurang digunakan pelajar dalam mempelajari kosa kata bahasa Arab.

Dapatan kajian menunjukkan bahawa tiada sub strategi meta kognitif yang digunakan secara meluas. Pelajar didapati tertarik dengan perkataan yang digunakan guru ketika dituturkan atau diajar di dalam kelas berbanding dengan strategi-strategi lain. Hal ini memperlihatkan betapa pentingnya kemahiran bertutur dikuasai oleh guru kerana perkataan yang digunakan mampu menarik perhatian pelajar.

Strategi yang memerlukan alat bantu pembelajaran terutama yang melibatkan media seperti televisyen, video dan kaset didapati tidak menggalakkan penggunaannya dalam kalangan pelajar. Begitu juga dengan penggunaan buku teks sebagai sumber pembelajaran kosa kata bahasa Arab didapati tidak dioptimumkan sebaiknya. Hal ini perlu mendapat perhatian sewajarnya agar strategi-strategi ini mampu menyumbang dengan lebih positif kepada keberkesanan pembelajaran kosa kata bahasa Arab.

Strategi kognitif merupakan strategi utama SPK yang paling kurang digunakan oleh responden dengan nilai dapatan keseluruhan $\min = 2.66$. Jadual 4.7 menunjukkan

taburan kekerapan, peratusan, min, dan sisihan piawai bagi strategi Kognitif. Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat lima item (71%) strategi kognitif mempunyai tahap interpretasi sederhana dan dua item (29%) mempunyai tahap interpretasi rendah. Tidak ada satu pun item strategi kognitif yang berada pada tahap interpretasi tinggi.

Jadual 4. 7 Kekerapan, Min dan Sisihan Piawai Strategi Kognitif ($n=742$)

Jenis Strategi	ATK	TK	SK	K	AK	Min	SP	Interpretasi
Mengambil nota atau menyalin perkataan di dalam kelas	4.0% 30	11.9% 88	35.8% 266	34.2% 254	14.0% 104	3.42	1.00	Sederhana
Menyimpan buku nota kosa kata.	9.2% 68	19.1% 142	32.2% 239	27.6% 205	10.9% 81	3.12	1.13	Sederhana
Menulis perkataan dengan kerap.	8.6% 64	32.3% 240	40.0% 297	15.0% 111	3.9% 29	2.73	0.95	Sederhana
Melakukan senarai perkataan-perkataan	12.1% 90	30.2% 224	37.2% 276	15.5% 115	4.4% 33	2.70	1.02	Sederhana
Mengulangi perkataan secara nyaring dengan kerap	17.9% 133	34.6% 257	31.4% 233	13.3% 99	2.6% 19	2.48	1.02	Sederhana
Meletakkan label ke atas objek-objek fizikal.	25.1% 186	40.2% 298	28.7% 213	4.4% 33	1.2% 9	2.16	0.90	Rendah
Menggunakan kad imbasan untuk merekodkan perkataan	32.9% 244	40.6% 301	19.8% 147	5.3% 39	1.3% 10	2.01	0.93	Rendah

Min keseluruhan = 2.66, $SP = 0.62$

Lima item yang mempunyai interpretasi sederhana ialah item mengambil nota atau menyalin perkataan tersebut di dalam kelas ($M = 3.42$, $SP = 1.00$) dan item menyimpan buku nota kosa kata ($M = 3.12$, $SP = 1.13$), menulis perkataan tersebut dengan kerap ($M = 2.73$, $SP = 0.95$), melakukan senarai perkataan-perkataan tersebut ($M = 2.70$, $SP = 1.02$), dan mengulangi perkataan tersebut secara nyaring dengan kerap ($M = 2.48$, $SP = 1.02$).

Manakala dua item yang mempunyai tahap interpretasi rendah pula ialah item meletakkan label dalam bahasa Arab ke atas objek-objek fizikal ($M = 2.16$, $SP = 0.90$) dan item menggunakan kad imbasan untuk merekodkan perkataan tersebut ($M = 2.01$,

$SP = 0.93$). Dapatan ini menunjukkan bahawa item strategi ini tidak pernah dan amat kurang digunakan oleh pelajar dalam mempelajari kosa kata bahasa Arab.

Tidak terdapat item strategi kognitif yang digunakan pada interpretasi tinggi menunjukkan pelajar tidak menggunakan strategi kognitif secara berkesan. Namun begitu, dapatan kajian item strategi kognitif menunjukkan bahawa pelajar didapati lebih aktif dengan strategi di dalam kelas berbanding di luar kelas. Justeru, strategi-strategi yang melibatkan aktiviti pembelajaran di dalam kelas perlu diberi lebih perhatian bagi mengisi kelompangan kelemahan pelajar di luar kelas.

Di bawah soalan kajian pertama ini, terdapat dua sub soalan, iaitu;

a) *Apakah tahap penggunaan strategi utama SPK dalam kalangan pelajar?*

Kajian ini mendapati tidak ada kategori utama SPK yang digunakan berada pada interpretasi tinggi dan rendah. Keseluruhan kategori utama SPK berada pada interpretasi sederhana seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4.8. Manakala min penggunaan SPK secara keseluruhan ($\text{min} = 2.85$) dalam kajian ini adalah berada pada interpretasi sederhana. Walaupun kedudukan nilai min keseluruhan di tingkatan sederhana namun nilai ini masih di bawah nilai min 3.0. Hanya satu sahaja strategi iaitu keazaman yang melepasi nilai min 3.0.

Analisis skor min dalam Jadual 4.8 menunjukkan strategi keazaman menduduki di tingkatan teratas dengan skor min tertinggi ($M = 3.03$, $SP = 0.58$). Seterusnya diikuti dengan strategi sosial ($M = 2.97$, $SP = 0.58$), strategi memori ($M = 2.80$, $SP = 0.52$), strategi meta kognitif ($M = 2.77$, $SP = 0.61$) dan strategi kognitif ($M = 2.66$, $SP = 0.62$).

Jadual 4. 8 Min dan Sisihan Piawai Penggunaan SPK Mengikut Kategori Strategi Utama ($n = 742$)

Strategi Utama SPK	Min	SP	Interpretasi
Keazaman	3.03	0.58	Sederhana
Sosial	2.97	0.58	Sederhana
Memori	2.80	0.52	Sederhana
Meta Kognitif	2.77	0.61	Sederhana
Kognitif	2.66	0.62	Sederhana
Keseluruhan	2.85	0.47	Sederhana

Dapatan kajian menunjukkan bahawa strategi keazaman merupakan strategi utama SPK yang paling meluas digunakan berbanding strategi utama SPK lain dengan nilai min = 3.03 dan sisihan piawai = 0.58. Nilai min ini menunjukkan bahawa responden menggunakan strategi keazaman secara sederhana ketika mempelajari kosa kata bahasa Arab.

Strategi sosial pula merupakan strategi utama SPK kedua yang kerap digunakan oleh responden iaitu dengan nilai min = 2.97 dan sisihan piawai = 0.58. Dapatan menunjukkan bahawa terdapat dua item (22%) strategi sosial yang mempunyai tahap interpretasi tinggi, 5 item (55.5%) mempunyai tahap interpretasi sederhana dan 2 item (22%) mempunyai tahap interpretasi rendah. Hal ini menunjukkan bahawa responden menggunakan strategi sosial secara sederhana ketika mempelajari kosa kata bahasa Arab selepas strategi keazaman.

Seterusnya didapati strategi memori merupakan strategi di tingkatan ketiga pada tahap interpretasi sederhana selepas keazaman dan sosial dengan nilai min = 2.80 dan sisihan piawai = 0.52.. Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat 2 item (10%) strategi memori mempunyai tahap interpretasi tinggi, 13 item (65%) mempunyai tahap interpretasi sederhana dan 5 item (25%) mempunyai tahap interpretasi rendah. Hal ini menunjukkan bahawa responden menggunakan strategi memori secara sederhana ketika mempelajari kosa kata bahasa Arab.

Walaupun strategi memori merupakan strategi yang paling banyak mengandungi item strategi namun penggunaannya tidak dioptimumkan. Hal ini sedikit sebanyak akan mempengaruhi pembelajaran kosa kata bahasa Arab. Tindakan sewajarnya perlu dilakukan agar pelajar dapat didedahkan kepada strategi ini.

Seterusnya strategi utama pada tingkatan keempat ialah strategi meta kognitif dengan dapatan nilai min = 2.77 dan sisihan piawai = 0.61. Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat 6 item (75%) strategi meta kognitif mempunyai nilai

interpretasi sederhana dan 2 item (25%) mempunyai interpretasi rendah. Tidak terdapat satu item pun yang mempunyai nilai interpretasi tinggi.

Secara keseluruhannya, strategi meta kognitif mempunyai nilai interpretasi sederhana. Hal ini menunjukkan bahawa responden menggunakan strategi meta kognitif secara sederhana ketika mempelajari kosa kata bahasa Arab. Namun, keberadaan strategi ini pada tingkatan keempat menunjukkan bahawa ia tidak dimanfaatkan sebaiknya. Tambahan pula, tiadanya item strategi pada tahap interpretasi tinggi menyebabkan strategi ini tergolong dalam strategi yang kurang digunakan berbanding tiga strategi sebelumnya.

Strategi kognitif merupakan strategi utama SPK yang paling kurang digunakan apabila berada pada tingkatan kelima dengan nilai min = 2.66 dan sisihan piawai = 0.62. Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat 5 item (71%) strategi kognitif mempunyai interpretasi sederhana dan 2 item (29%) mempunyai interpretasi rendah. Tidak ada satu pun item strategi kognitif yang berada pada interpretasi tinggi. Secara keseluruhannya, strategi kognitif mempunyai interpretasi sederhana sekali gus menjadi strategi utama yang paling tidak meluas digunakan oleh responden.

Dapatan keseluruhan mengenai tahap penggunaan strategi utama SPK menunjukkan bahawa pelajar lebih kerap menggunakan strategi keazaman dan sosial berbanding memori, kognitif dan meta kognitif. Tahap penggunaan ini menunjukkan pola penggunaan SPK dalam kalangan pelajar pra universiti masih berlegar pada kumpulan strategi penemuan (*discovery strategies*) yang mana kumpulan strategi ini digunakan ketika bertemu dengan perkataan baharu yang baru ditemui. Sedangkan, kumpulan strategi pengukuhan masih berada pada tahap tidak menggalakkan penggunaannya dan belum diterokai secara aktif. Kelemahan ini sangat ketara terutama dalam strategi meta kognitif dan kognitif.

Secara umumnya, tahap penggunaan sederhana ini menunjukkan pelajar masih tidak mengoptimumkan strategi pembelajaran kosa kata terutama strategi yang melibatkan pengukuhan kosa kata walaupun telah mengikuti kurikulum bahasa Arab di peringkat sekolah. Situasi ini jelas terdapat kepincangan dalam aspek pembelajaran aspek kosa kata bahasa Arab. Permasalahan ini perlu ditangani agar aspek kosa kata dapat dikuasai dengan baik seiring dengan penguasaan kemahiran-kemahiran bahasa yang lain.

b) Apakah sub strategi SPK yang tinggi dan rendah tahap kekerapan penggunaannya?

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa terdapat enam strategi yang paling kerap digunakan. Jadual 4.9 menunjukkan item strategi tersebut adalah item strategi mengingat perkataan berdasarkan kekerapan penggunaan (sangat kerap/kadang-kadang/tidak pernah) ($M = 4.07$, $SP = 0.97$) dengan peratus responden yang kerap dan amat kerap menggunakannya ialah 72.9%, item strategi bertanya rakan sekelas tentang makna perkataan baharu ($M = 3.87$, $SP = 0.91$) dengan peratus responden yang kerap dan amat kerap menggunakannya ialah 71%, item strategi menyebut perkataan tersebut tanpa menghiraukan baris di hujung perkataan ($M = 3.73$, $SP = 1.11$) dengan peratus responden yang kerap dan amat kerap menggunakannya ialah 64.7%, item strategi menggunakan kamus Arab-Melayu ($M = 3.64$, $SP = 0.99$) dengan peratus responden yang kerap dan amat kerap menggunakannya ialah 54.8%, item strategi meneka makna perkataan berdasarkan konteks ayat atau situasi perbualan ($M = 3.49$, $SP = 0.97$) dengan peratus responden yang kerap dan amat kerap menggunakannya ialah 53.6% dan item strategi bertanya guru untuk mengetahui makna perkataan baru ($M = 3.47$, $SP = 0.96$) dengan peratus responden yang kerap dan amat kerap menggunakannya ialah 49.7%.

Kesemua sub strategi ini berada pada kedudukan nilai min 3.49 hingga 4.07 iaitu berada pada tahap interpretasi tinggi. Item-item ini juga hanya melibatkan tiga strategi

utama SPK sahaja iaitu strategi keazaman, sosial dan memori. Hal ini menunjukkan bahawa keenam-enam sub strategi ini sentiasa digunakan oleh pelajar-pelajar pra universiti dalam mempelajari kosa kata bahasa Arab.

Jadual 4. 9 Sub Strategi Yang Tinggi Penggunaannya

Kategori Utama	Sub Strategi	Min	SP	Interpretasi
Memori	mengingati perkataan tersebut berdasarkan kekerapan penggunaan (sangat kerap/kadang-kadang/tidak pernah)	4.07	0.97	Tinggi
Sosial	bertanya rakan sekelas tentang makna perkataan baru	3.87	0.91	Tinggi
Memori	menyebut perkataan tersebut tanpa menghiraukan baris di hujung perkataan	3.73	1.11	Tinggi
Keazaman	menggunakan kamus Arab-Melayu	3.64	0.99	Tinggi
Keazaman	meneka makna perkataan berdasarkan konteks ayat atau situasi perbualan	3.49	0.97	Tinggi
Sosial	bertanya guru untuk mengetahui makna perkataan baru	3.47	0.96	Tinggi

Manakala dapatan min keseluruhan item mendapati terdapat 12 strategi yang paling kurang digunakan iaitu item menggunakan kamus Arab-Arab ($M = 1.77$, $SP = 0.90$) dengan peratus responden yang tidak kerap dan amat tidak kerap menggunakannya ialah 79.8%, item menggunakan kad imbasan untuk merekodkan perkataan ($M = 2.01$, $SP = 0.93$) dengan peratus responden yang tidak kerap dan amat tidak kerap menggunakannya ialah 73.5%, item menggunakan kaedah *rima* (bunyi bersajak) ($M = 2.10$, $SP = 0.93$) dengan peratus responden yang tidak kerap dan amat tidak kerap menggunakannya ialah 71.1%, item strategi berinteraksi dan menggunakan perkataan bersama-sama orang yang boleh bertutur dalam bahasa Arab ($M = 2.15$, $SP = 0.86$) dengan peratus responden yang tidak kerap dan amat tidak kerap menggunakannya ialah 69%, item strategi menulis beberapa perenggan ayat menggunakan beberapa perkataan ($M = 2.15$, $SP = 0.90$) dengan peratus responden yang tidak kerap dan amat tidak kerap menggunakannya ialah 66.7%, item strategi

meletakkan label dalam bahasa Arab ke atas objek-objek fizikal ($M = 2.16$, $SP = 0.90$) dengan peratus responden yang tidak kerap dan amat tidak kerap menggunakannya ialah 65.3%, item strategi melakonkan perkataan tersebut dalam bentuk perbuatan ($M = 2.19$, $SP = 0.99$) dengan peratus responden yang tidak kerap dan amat tidak kerap menggunakannya ialah 64.2%, item strategi mencipta definisi saya sendiri terhadap perkataan-perkataan tersebut ($M = 2.25$, $SP = 1.03$) dengan peratus responden yang tidak kerap dan amat tidak kerap menggunakannya ialah 65.5%, item strategi menguji diri sendiri dengan ujian kosa kata ($M = 2.28$, $SP = 0.90$) dengan peratus responden yang tidak kerap dan amat tidak kerap menggunakannya ialah 61.4%, item strategi menghubungkan perkataan tersebut kepada pengalaman peribadi ($M = 2.32$, $SP = 0.90$) dengan peratus responden yang tidak kerap dan amat tidak kerap menggunakannya ialah 60.4%, item strategi menggunakan perkataan tersebut ketika berinteraksi bersama rakan menggunakan laman sosial seperti *facebook* dan *twitter* ($M = 2.34$, $SP = 1.06$) dengan peratus responden yang tidak kerap dan amat tidak kerap menggunakannya ialah 55.5%, item strategi mempelajari perkataan baru tersebut dalam buku teks sebelum pembelajaran ($M = 2.40$, $SP = 0.93$) dengan peratus responden yang tidak kerap dan amat tidak kerap menggunakannya ialah 55.9%.

Skor min kesemua sub strategi ini berada pada skala min 1.77 hingga 2.40 iaitu berada pada tahap interpretasi rendah. Hal ini menunjukkan bahawa peratusan pelajar yang tidak pernah dan tidak kerap menggunakan keseluruhan strategi ini adalah tinggi. Jadual 4.10 menunjukkan senarai strategi yang paling kurang digunakan oleh pelajar.

Jadual 4. 10 Sub Strategi SPK Yang Kurang Digunakan

Kategori Utama	Sub Strategi	Min	SP	Interpretasi
Keazaman	menggunakan kamus Arab-Arab	1.77	0.90	Rendah
Kognitif	menggunakan kad imbasan untuk merekodkan perkataan tersebut	2.01	0.93	Rendah
Memori	menggunakan kaedah <i>rima</i> (bunyi bersajak)	2.10	0.93	Rendah
Sosial	berinteraksi dan menggunakan perkataan tersebut bersama-sama orang yang boleh bertutur dalam bahasa Arab	2.15	0.86	Rendah
Memori	menulis beberapa perenggan ayat menggunakan beberapa perkataan tersebut	2.15	0.90	Rendah
Kognitif	meletakkan label dalam bahasa Arab ke atas objek-objek fizikal	2.16	0.90	Rendah
Memori	melakonkan perkataan tersebut dalam bentuk perbuatan	2.19	0.99	Rendah
Memori	mencipta definisi sendiri terhadap perkataan-perkataan tersebut.	2.25	1.03	Rendah
Meta kognitif	menguji diri sendiri dengan ujian kosa kata.	2.28	0.90	Rendah
Memori	menghubungkan perkataan tersebut kepada pengalaman peribadi.	2.32	0.90	Rendah
Sosial	menggunakan perkataan tersebut ketika berinteraksi bersama rakan menggunakan laman sosial seperti <i>facebook</i> , <i>twitter</i> dll	2.34	1.06	Rendah
Meta kognitif	mempelajari perkataan baru tersebut dalam buku teks sebelum pembelajaran	2.40	0.93	Rendah

Dapatan ini menunjukkan bahawa item-item strategi yang kerap dan tinggi penggunaannya merupakan strategi-strategi tradisi yang lazim dan biasa digunakan oleh pelajar sekolah agama. Bahkan tidak keterlaluan boleh dikatakan tiada strategi baharu yang moden dan canggih yang didapati aktif penggunaannya dalam pembelajaran bahasa Arab. Senarai item strategi ini juga memperlihatkan bahawa pelajar lebih suka menggunakan strategi yang mudah diaplikasikan, strategi jangka masa pendek, tidak memerlukan usaha yang berterusan, tidak melibatkan alat-alat dan medium pembelajaran serta tidak melibatkan aspek kemahiran dan ilmu bahasa yang lain.

Walaupun dapatan keseluruhan SPK mendapati pelajar sekolah menengah agama di peringkat pra universiti menggunakan SPK secara sederhana pada nilai min 2.85 namun nilai ini masih berada di bawah paras min 3.00 dan menghampiri tahap interpretasi rendah berdasarkan skala Oxford iaitu 1.0 hingga 2.4. Dapatan menunjukkan hanya 6 item (11%) strategi sahaja dikesan digunakan pada tahap interpretasi tinggi. Pelajar memerlukan latihan dan pendedahan SPK yang lebih baik agar mereka dapat memberi respons yang positif dalam penggunaan SPK. Sikap yang lebih positif terhadap SPK akan membantu proses pembelajaran bahasa Arab dengan lebih berkesan.

Soalan Kajian Kedua:

Apakah Tahap Penguasaan Saiz Kosa Kata Arab Pelajar?

Dapatan berkaitan penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab adalah berdasarkan skor pencapaian hasil ujian saiz kosa kata. Berdasarkan Jadual 4.11, kajian ini mendapati bahawa skor pencapaian saiz kosa kata bahasa Arab antara 0-1000 perkataan ialah seramai 596 orang (80.3%), skor pencapaian antara 1100-2000 perkataan ialah seramai 133 orang (17.9%) dan skor pencapaian antara 2100-3000 perkataan pula ialah seramai 13 orang (1.8%). Sementara itu, tiada seorang pun pelajar yang memperoleh skor pencapaian antara 3100-4000 perkataan. Hal ini menunjukkan majoriti pelajar iaitu sebanyak 80.3% berada pada interpretasi rendah dalam penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab.

Skor ujian saiz kosa kata yang paling rendah dalam kalangan pelajar ialah 0 manakala skor yang paling tinggi ialah 2300 perkataan daripada 4000 perkataan. Nilai skor min keseluruhan bagi tahap penguasaan saiz kosa kata pula ialah 7.17 dengan sisihan piawai 4.51. Berdasarkan jumlah skor pelajar secara keseluruhan iaitu 5321 perkataan maka hal ini menunjukkan bahawa purata penguasaan saiz kosa kata bahasa

Arab dalam kalangan pelajar pra universiti ialah sebanyak 717 daripada 4000 perkataan (17.9%).

Jadual 4.11 Saiz Kosa Kata Berdasarkan Ujian Kosa Kata

Saiz Kosa Kata	Kekerapan	Peratus
0 -1000	596	80.3
1100-2000	133	17.9
2100-3000	13	1.8
3100-4000	0	0
Jumlah	742	100
<i>Min keseluruhan = 7.17, SP = 4.51</i>		

Tahap penguasaan saiz ini berada pada interpretasi lemah dan tidak mencapai tahap minimum yang diperlukan bagi seorang pelajar yang berada di peringkat pra universiti. Dapatan ini menunjukkan penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab bagi pelajar pra universiti masih belum mencapai objektif yang disasarkan. Berdasarkan objektif sukatan pelajaran bahasa Arab yang disediakan serta pandangan kebanyakan sarjana pendidikan bahasa Arab, pelajar di peringkat ini seharusnya menguasai 3000 perkataan.

Keterbatasan saiz kosa kata dalam kalangan pelajar merupakan satu masalah asas dalam pembelajaran bahasa. Kelemahan aspek ini perlu mendapat perhatian sewajarnya daripada pihak yang terlibat agar keadaan ini dapat diatasi sebaiknya.

Soalan Kajian Ketiga:

Apakah Pola Penggunaan SPK Berdasarkan Tahap Penguasaan Saiz Kosa Kata Bahasa Arab?

Bagi menjawab soalan kajian kelima, tahap penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab responden dikodkan semula (*recode*) mengikut tahap penguasaan berdasarkan ujian kosa kata bahasa Arab. Tujuannya untuk melihat kepelbagaian pola penggunaan SPK bagi ketiga-tiga kumpulan tersebut. Terdapat tiga kumpulan bagi pencapaian penguasaan saiz kosa kata Arab iaitu pelajar rendah kosa kata (0-1000) iaitu seramai

596 orang, pelajar sederhana rendah kosa kata (1100-2000) iaitu seramai 133 orang dan pelajar sederhana tinggi kosa kata (2100-3000) iaitu seramai 13 orang.

Berdasarkan Jadual 4.12, kumpulan pelajar sederhana tinggi kosa kata (2100-3000) merupakan kumpulan yang paling kerap menggunakan SPK secara keseluruhannya berdasarkan nilai min iaitu $M = 3.39$, $SP = 0.14$. Seterusnya diikuti dengan kumpulan pelajar sederhana rendah kosa kata (1100-2000) berdasarkan nilai $M = 3.15$, $SP = 0.04$ dan pelajar rendah kosa kata (0-1000) berdasarkan nilai $M = 2.76$, $SP = 0.18$. Tahap penggunaan SPK bagi ketiga-tiga kumpulan pelajar ini berada pada tahap interpretasi sederhana.

Kumpulan pelajar yang menguasai saiz perkataan 2100-3000 kerap menggunakan strategi meta kognitif ($M = 3.55$, $SP = 0.13$) dan keazaman ($M = 3.50$, $SP = 0.17$) yang memperoleh nilai min pada tahap tinggi. Seterusnya, memori ($M = 3.37$, $SP = 0.15$), sosial ($M = 3.32$, $SP = 0.17$) dan kognitif ($M = 3.22$, $SP = 0.16$) pula berada pada tahap interpretasi sederhana. Hal ini menunjukkan bahawa kumpulan pelajar sederhana tinggi kosa kata (2100-3000) kerap menggunakan strategi meta kognitif dan keazaman berbanding strategi memori, sosial dan kognitif.

Manakala kumpulan pelajar sederhana rendah kosa kata (1100-2000) pula mempunyai tahap interpretasi sederhana pada keseluruhan strategi SPK iaitu strategi keazaman ($M = 3.39$, $SP = 0.04$), diikuti dengan strategi sosial ($M = 3.25$, $SP = 0.47$), memori ($M = 3.14$, $SP = 0.04$), meta kognitif ($M = 3.04$, $SP = 0.05$) dan kognitif ($M = 2.94$, $SP = 0.05$). Dapatan ini menunjukkan bahawa kumpulan pelajar sederhana rendah kosa kata (1100-2000) menggunakan SPK secara sederhana. Strategi keazaman dan sosial merupakan strategi yang kerap digunakan berbanding dengan strategi memori, meta kognitif dan kognitif.

Bagi kumpulan pelajar rendah kosa kata (0-1000) pula, mereka kerap menggunakan strategi keazaman ($M = 2.93$, $SP = 0.02$). Diikuti dengan strategi sosial

($M = 2.90$, $SP = 0.02$), memori ($M = 2.71$, $SP = 0.02$), meta kognitif ($M = 2.68$, $SP = 0.02$) dan kognitif ($M = 2.58$, $SP = 0.02$). Dapatan ini menunjukkan bahawa kumpulan pelajar rendah kosa kata (0-1000) menggunakan SPK secara sederhana. Strategi keazaman dan sosial merupakan strategi yang meluas digunakan berbanding dengan strategi memori, meta kognitif dan kognitif. Hal ini menyamai dengan dapatan kumpulan pelajar sederhana rendah kosa kata (1100-2000).

Jadual 4.12 Min dan Sisihan Piawai Penggunaan SPK Berdasarkan Tahap Saiz Kosa Kata Bahasa Arab

Strategi Utama SPK	0-10		11-20		21-30	
	Min	SP	Min	SP	Min	SP
Keazaman	2.93	0.02	3.39	0.04	3.50	0.17
Sosial	2.90	0.02	3.25	0.47	3.32	0.17
Memori	2.71	0.02	3.14	0.04	3.37	0.15
Kognitif	2.58	0.02	2.94	0.05	3.22	0.16
Meta Kognitif	2.68	0.02	3.04	0.05	3.55	0.13
Keseluruhan	2.76	0.18	3.15	0.04	3.39	0.14

Kesimpulannya, terdapat dua jenis pola penggunaan daripada dapatan ini. Pola pertama ialah pola penggunaan SPK secara umum berdasarkan kumpulan saiz kosa kata. Ketiga-tiga kumpulan merupakan pengguna SPK yang sederhana. Kumpulan sederhana tinggi kosa kata merupakan kumpulan yang paling kerap menggunakannya berbanding dua kumpulan lain. Hal ini menunjukkan bahawa pelajar yang mempunyai saiz kosa kata yang tinggi kerap menggunakan SPK.

Pola kedua pula ialah pola penggunaan strategi utama SPK berdasarkan kumpulan saiz kosa kata. Kumpulan sederhana tinggi kosa kata menunjukkan bahawa mereka cenderung menggunakan strategi meta kognitif berbanding strategi lain. Hal ini menunjukkan kecenderungan mereka menggunakan strategi yang bersifat mengukuhkan pembelajaran kosa kata mereka berbanding kumpulan rendah kosa kata dan sederhana rendah kosa kata yang cenderung menggunakan strategi yang bersifat penemuan perkataan baharu.

Soalan Kajian Keempat:

Adakah Terdapat Perbezaan Signifikan Antara Tahap Penggunaan SPK Berdasarkan Pencapaian Gred Bahasa Arab Dalam Peperiksaan SPM Dalam Kalangan Pelajar Sekolah Menengah Agama?

Bagi menjawab soalan kajian keempat, tahap pencapaian gred bahasa Arab dalam peperiksaan SPM telah dikelaskan semula (*recode*) mengikut interpretasi gred SPM yang diguna pakai di peringkat KPM. Tahap tersebut ialah gred A+ sehingga A- adalah cemerlang, gred B- sehingga C adalah sederhana manakala gred D sehingga G adalah lemah.

Disebabkan syarat saiz sampel yang sesuai tidak dipenuhi, maka ujian MANOVA tidak dapat dijalankan. Hasil pengklasifikasian sampel menunjukkan saiz sampel adalah tidak sama. Kumpulan tahap cemerlang merupakan saiz yang terkecil mempunyai 35 sampel sedangkan sel terbesar iaitu kumpulan tahap sederhana mempunyai 439 sampel. Jurang nisbah sampel yang besar 1:12.5 telah menyalahi kaedah sampel terbesar/sampel terkecil < 1.5 (Coakes 2005; Pallant 2001). Justeru, ujian non para metrik Kruskal-Wallis akan digunakan bagi menggantikan MANOVA.

Ho.1 Tiada Perbezaan Signifikan Dalam Penggunaan SPK Berdasarkan Perbezaan Gred Pencapaian Bahasa Arab

Berdasarkan Jadual 4.13, hasil ujian Kruskal-Wallis menunjukkan terdapatnya perbezaan signifikan dalam kategori utama SPK pada tahap alpha .05 merentasi ketiga-tiga tahap gred pencapaian bahasa Arab. Untuk strategi keazaman $H(2) = 165.209, p < .001$, sosial $H(2) = 64.374, p < .001$, memori $H(2) = 133.206, p < .001$, kognitif $H(2) = 67.847, p < .001$, meta kognitif $H(2) = 100.868, p < .001$. Nilai signifikan yang kurang daripada .001 menerangkan bahawa kebarangkalian berlakunya perbezaan secara tidak sengaja atau secara peluang adalah amat rendah sekali atau mungkin tidak akan berlaku. Oleh itu, pernyataan di dalam hipotesis nol pertama (Ho.1) telah berjaya ditolak.

Jadual 4. 13 Statistik Kruskal-Wallis Bagi Penggunaan SPK Berdasarkan Gred Pencapaian Bahasa Arab

	Keazaman	Sosial	Memori	Kognitif	Metakognitif	Keseluruhan
Chi-Square	165.209	64.374	133.206	67.847	100.868	161.823
Df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Jadual 4.14 pula menunjukkan hasil ujian Kruskal-Wallis tentang perbezaan pangkat min bagi ketiga-tiga tahap gred bahasa Arab dalam penggunaan SPK untuk setiap kategori strategi utama dan secara keseluruhan. Justeru, dapatlah dirumuskan bahawa perbezaan penggunaan strategi keazaman merentasi tahap pencapaian bahasa Arab adalah $H(2, N = 742) = 165.209, p < 0.05$ dengan kumpulan pencapaian cemerlang ($M = 623.07$) lebih banyak dan kerap menggunakan strategi tersebut berbanding pencapaian sederhana ($M = 426.34$) dan pencapaian lemah ($M = 248.81$); perbezaan dalam penggunaan strategi sosial adalah $H(2, N = 742) = 64.347, p < .05$ dengan kumpulan pencapaian cemerlang ($M = 532.06$) lebih banyak dan kerap menggunakan strategi tersebut berbanding kumpulan pencapaian sederhana ($M = 405.11$) dan pencapaian lemah ($M = 295.48$); perbezaan dalam penggunaan strategi memori adalah $H(2, N = 742) = 133.206, p < .05$, dengan kumpulan pencapaian cemerlang ($M = 610.01$) lebih banyak dan kerap menggunakannya berbanding kumpulan pencapaian sederhana ($M = 418.64$) dan kumpulan pencapaian lemah ($M = 263.13$); perbezaan dalam penggunaan strategi kognitif adalah $H(2, N = 742) = 67.847, p < .05$, dengan kumpulan pencapaian cemerlang ($M = 562.77$) lebih banyak dan kerap menggunakannya berbanding kumpulan pencapaian sederhana ($M = 400.97$) dan kumpulan pencapaian lemah ($M = 298.24$); perbezaan dalam penggunaan strategi meta kognitif adalah $H(2, N = 741) = 100.868, p < .05$, dengan kumpulan pencapaian cemerlang ($M = 581.80$) lebih banyak dan kerap menggunakannya berbanding kumpulan pencapaian sederhana ($M = 411.11$) dan kumpulan pencapaian lemah ($M = 277.41$).

Jadual 4. 14 Pangkatan Min Kruskal-Wallis Bagi penggunaan SPK Berdasarkan Tahap Gred Bahasa Arab

	Tahap Pencapaian Mengikut Gred SPM	N	Pangkatn Min
Keazaman	Cemerlang	35	623.07
	Sederhana	439	426.34
	Lemah	268	248.81
	Total	742	
Sosial	Cemerlang	35	532.06
	Sederhana	439	405.11
	Lemah	268	295.48
	Total	742	
Memori	Cemerlang	35	610.01
	Sederhana	439	418.64
	Lemah	268	263.13
	Total	742	
Kognitif	Cemerlang	35	562.77
	Sederhana	439	400.97
	Lemah	268	298.24
	Total	742	
Metakognitif	Cemerlang	35	581.80
	Sederhana	439	411.11
	Lemah	267	277.41
	Total	741	
Keseluruhan strategi	Cemerlang	35	626.01
	Sederhana	439	424.96
	Lemah	268	250.69
	Total	742	

Perbezaan dalam penggunaan strategi secara keseluruhan juga didapati merentasi tahap pencapaian adalah $H(2, N = 742) = 161.823, p < .05$ dengan kumpulan pencapaian cemerlang ($M = 626.01$) lebih banyak dan kerap menggunakan SPK berbanding kumpulan pencapaian sederhana ($M = 424.96$) dan pencapaian rendah ($M = 250.69$).

Soalan Kajian Kelima:

Adakah Terdapat Perbezaan Signifikan Antara Penggunaan SPK Berdasarkan Pendapatan Keluarga Dan Pengalaman Belajar Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar?

Sebelum ujian MANOVA dijalankan, beberapa pra syarat perlu diteliti terlebih dahulu sebelum MANOVA dapat dijalankan bagi menjawab soalan kajian kelima dan

menguji hipotesis nol ke kedua dan ketiga. Prasyarat saiz sel bagi pendapatan keluarga, data telah direkodkan semula (*recode*). Jumlah pendapatan direkodkan semula kepada dua kumpulan iaitu jumlah pendapatan RM 1000 dan ke bawah dan jumlah pendapatan RM 1000 ke atas. analisis deskriptif menunjukkan bahawa bilangan pelajar yang jumlah pendapatan ibu bapa mereka kurang daripada RM 1001 adalah seramai 279 orang. manakala bilangan pelajar yang jumlah pendapatan ibu bapa melebihi RM 1000 pula adalah seramai 463. Begitu juga dengan saiz sel pengalaman pembelajaran, saiz sel didapati memenuhi pra syarat dengan jumlah sejak dari sekolah menengah adalah 345 orang dan sejak dari sekolah rendah ialah 396 orang. Memandangkan bilangan sampel berdasarkan jumlah pendapatan ibu bapa pelajar dan tempoh pembelajaran adalah seimbang, maka saiz sel telah memenuhi kehendak prasyarat MANOVA.

Ujian Box'M juga perlu dilakukan bagi memastikan matrik kehomogenan varian-kovarian. Analisis MANOVA sesuai dijalankan apabila varian-kovarian pemboleh ubah bersandar adalah sama merentasi pemboleh ubah bebas yang dikaji. Berdasarkan Jadual 4.15, didapati tidak terdapat perbezaan varian kovarian yang signifikan dalam kalangan pemboleh ubah bersandar merentasi pemboleh ubah bebas ($F = 1.60$, $p = .007$ ($p > .05$)). Ini bermakna varian kovarian pemboleh ubah bersandar adalah homogenus merentasi pemboleh ubah bebas. Lantaran itu, ujian MANOVA boleh dijalankan bagi menjawab soalan kajian di atas.

Jadual 4. 15 Ujian Box's M

Box's M	Nilai F	Darjah Kebebasan 1	Darjah Kebebasan 2	Tahap Sig.
72.692	1.593	45	765449.711	.007

Sig. Pada aras .05

Ujian Levene turut dijalankan bagi melihat kesamaan varian bagi setiap kategori pemboleh ubah bersandar yang dikaji. Apabila nilai signifikan yang diperoleh kurang daripada .05, maka ia menunjukkan terdapatnya perbezaan varian pada pemboleh ubah

bersandar berkenaan. Sebaliknya, apabila nilai signifikan yang diperoleh lebih besar daripada .05, maka ia menunjukkan tidak terdapatnya perbezaan varian pada pemboleh ubah bersandar yang diuji.

Jadual 4. 16 Levene's Test of Equality of Error Variance

Pemboleh ubah bersandar	Nilai F	Darjah Kebebasan 1	Darjah Kebebasan 2	Tahap Sig.
Keazaman	0.401	3	714	.752
Sosial	0.379	3	714	.768
Memori	0.733	3	714	.532
Kognitif	0.785	3	714	.503
Meta kognitif	1.603	3	714	.187

Berdasarkan Jadual 4.16, nilai yang diperoleh bagi strategi keazaman ($F = 0.401$, $Sig = 0.752 > .05$; strategi sosial ($F = 379$, $Sig. = .768$); strategi memori ($F = 0.733$, $Sig. = .532$); strategi kognitif ($F = 0.785$, $Sig. = .503$) dan strategi meta kognitif ($F = 1.603$, $Sig. = .187$). Nilai signifikan pada kesemua lima pemboleh ubah bersandar yang dikaji adalah lebih besar daripada .05, di mana ia menunjukkan pemboleh ubah-pemboleh ubah tersebut mempunyai varian yang sama.

Namun begitu, memandangkan kajian ini mempunyai jumlah sampel yang besar maka perbezaan varian ($sig. < .05$) tidak menjadi halangan bagi menjalankan ujian MANOVA. Bagi tujuan ini, dapatan MANOVA bagi pemboleh ubah yang memiliki perbezaan varian tersebut perlu diuji semula dengan menggunakan ujian Unvariat /ANOVA (F-test) dengan cara menurunkan nilai alfa .05 kepada .025 ataupun .01 untuk mengukuhkan lagi dapatan MANOVA yang dijalankan (Pallant 2001; Tabachnick & Fidell 2001).

Ho.2 Tiada perbezaan signifikan dalam penggunaan SPK berdasarkan pendapatan keluarga

Ho.3 Tiada perbezaan signifikan dalam penggunaan SPK berdasarkan tempoh pengalaman pembelajaran

Berdasarkan Jadual 4.17, nilai yang diperoleh daripada ujian Multivariat bagi penggunaan SPK berdasarkan pendapatan adalah Wilks' Lambda = 0.991, $F = (5,732) = 2.827$, dan Sig. = .015 ($p < .05$). Nilai ini menunjukkan bahawa Ho2 berjaya ditolak. Hal ini kerana terdapat perbezaan tahap penggunaan SPK berdasarkan pendapatan keluarga. Dengan kata lain, hasil ujian mulvariat menunjukkan bahawa terdapat perbezaan signifikan pada pemboleh-pemboleh ubah bersandar antara pelajar yang jumlah pendapatan keluarga mereka RM 1000 dan ke bawah dengan jumlah pendapatan keluarga RM 1001 dan ke atas.

Bagi perbandingan penggunaan SPK dalam kalangan pelajar berdasarkan pengalaman pembelajaran bahasa Arab, nilai Wilks' Lambda = 0.955, $F (5,732) = 6.911$, dan Sig. = .000 ($p < .05$). Nilai ini menunjukkan bahawa hipotesis nol ketiga (Ho.3) berjaya ditolak. Oleh itu, terdapat perbezaan yang signifikan dari segi penggunaan SPK dalam kalangan pelajar pra universiti berdasarkan pengalaman pembelajaran bahasa Arab mereka.

Jadual 4.17 Analisis MANOVA Perbezaan Penggunaan SPK Berdasarkan Tempoh pengalaman pembelajaran dan Jumlah Pendapatan

Kesan	Nilai Wilks' Lambda	Nilai f	D.K Antara kumpulan	D.K Dalam Kumpulan	Tahap Sig.
Pengalaman	0.955	6.911	5	732	.000
Pendapatan	0.981	2.827	5	732	.015
Interaksi Pengalaman *Pendapatan	0.991	1.349	5	710	.242

Bagi kesan interaksi antara pengalaman pembelajaran bahasa Arab dan pendapatan keluarga terhadap SPK dalam kalangan pelajar pra universiti, nilai Wilks' Lambda = 0.991, $F(5, 710) = 1.349$, dan Sig. .242 ($p > .05$). Oleh itu, tidak terdapat kesan interaksi yang signifikan antara pendapatan keluarga dan pengalaman pembelajaran BA ke atas penggunaan SPK. Memandangkan kesan interaksi adalah tidak signifikan, maka graf plot kan min tidak perlu dilakarkan.

Soalan Kajian Keenam:

Adakah Terdapat Perbezaan Signifikan Antara Tahap Penggunaan SPK Berdasarkan Tahap Pendidikan Keluarga Dalam Kalangan Pelajar?

Merujuk jadual 4.2, hasil pengklasifikasian sampel menunjukkan saiz sampel adalah tidak sama. Kumpulan tahap cemerlang merupakan saiz yang terkecil mempunyai 10 sampel sedangkan sel terbesar iaitu kumpulan tahap sederhana mempunyai 344 sampel. Jurang nisbah sampel yang besar 1:34.4 telah menyalahi kaedah sampel terbesar/sampel terkecil < 1.5 (Coakes 2005; Pallant 2001). Justeru, ujian non para metrik Kruskal-Wallis akan digunakan bagi menggantikan MANOVA.

Ho.4 Tiada perbezaan signifikan dalam penggunaan SPK berdasarkan perbezaan tahap pendidikan keluarga

Berdasarkan Jadual 4.18, hasil ujian Kruskal-Wallis menunjukkan perbezaan signifikan hanya terdapat dalam kategori kognitif sahaja, di mana untuk strategi tersebut $H(2) = 13.303$, $p < .05$. Justeru, pernyataan di dalam Ho.4 telah berjaya ditolak. Manakala penggunaan strategi mengikut kategori lain dan secara keseluruhan berdasarkan tahap pendidikan keluarga pula tidak menunjukkan terdapatnya perbezaan signifikan.

Jadual 4. 18 Statistik Kruskal-Wallis Bagi Penggunaan SPK Berdasarkan Tahap Pendidikan Keluarga

	Keazaman	Sosial	Memori	Kognitif	Metakognitif	Keseluruhan
Chi-Square	2.539	3.781	5.516	13.303	7.776	6.583
Df	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	.638	.436	.238	.010	.100	.160

Jadual 4.19 pula menunjukkan hasil ujian Kruskal-Wallis tentang perbezaan pangkat min bagi tahap pendidikan keluarga dalam penggunaan SPK untuk setiap kategori strategi utama dan secara keseluruhan. Justeru, dapatlah dirumuskan bahawa

perbezaan penggunaan strategi kognitif merentasi tahap pendidikan keluarga adalah $H(2, N = 740) = 13.303, p < .05$ dengan kumpulan pelajar yang latar belakang keluarganya memiliki SPM/MCE lebih kerap menggunakan strategi kognitif ($M = 386.37$) berbanding kumpulan lain. Ini diikuti dengan kumpulan pelajar yang keluarganya mempunyai kelulusan SRP (PMR)/ LCE ($M = 373.62$), Diploma/ Ijazah ($M = 363.15$), sekolah rendah ($M = 338.09$) dan tidak bersekolah ($M = 158.25$).

Jadual 4. 19 Pangkatan *Min* Kruskal-Wallis Bagi Penggunaan SPK Berdasarkan Tahap Pendidikan Keluarga

	Tahap Pendidikan Ibu bapa	<i>n</i>	Tingkatan
Keazaman	tidak bersekolah	10	274.90
	sekolah rendah	50	353.21
	SRP (PMR)/LCE	72	369.46
	SPM / MCE	344	375.68
	Diploma / Ijazah	264	370.94
	Total	740	
Sosial	tidak bersekolah	10	318.65
	sekolah rendah	50	367.32
	SRP (PMR)/LCE	72	372.70
	SPM / MCE	344	384.83
	Diploma / Ijazah	264	353.79
	Total	740	
Memori	tidak bersekolah	10	294.70
	sekolah rendah	50	338.29
	SRP (PMR)/LCE	72	339.71
	SPM / MCE	344	385.11
	Diploma / Ijazah	264	368.83
	Total	740	
Kognitif	tidak bersekolah	10	158.25
	sekolah rendah	50	338.09
	SRP (PMR)/LCE	72	373.62
	SPM / MCE	344	386.37
	Diploma / Ijazah	264	363.15
	Total	740	
Meta kognitif	tidak bersekolah	10	242.55
	sekolah rendah	50	324.69
	SRP (PMR)/LCE	72	347.26
	SPM / MCE	343	381.34
	Diploma / Ijazah	264	374.88
	Total	739	
Keseluruhan Strategi	tidak bersekolah	10	249.30
	sekolah rendah	50	339.48
	SRP (PMR)/LCE	72	352.71
	SPM / MCE	344	385.56
	Diploma / Ijazah	264	366.19
	Total	740	

Soalan Kajian Ketujuh:

Adakah Terdapat Perkaitan Signifikan Antara Penggunaan SPK Dengan Tahap Penguasaan Saiz Kosa Kata Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar?

Bagi tujuan menjawab soalan kajian ketujuh dan menguji hipotesis kelima dan keenam, ujian korelasi Pearson dilakukan. Beberapa pra syarat sebelum ujian korelasi dilakukan seperti kenormalan taburan, kelinearan dan kesamaan varian telah dilakukan seperti dalam bab tiga.

Ho.5: Tiada perkaitan signifikan antara keseluruhan penggunaan SPK dengan saiz kosa kata dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab

Hipotesis nol yang dibentuk perlu diuji dengan analisis korelasi Pearson bagi melihat hubungan keseluruhan penggunaan SPK dengan saiz kosa kata bahasa Arab. Jadual 4.20 memaparkan keputusan ujian yang mendapati $r = .383$ dengan nilai $p < .05$. memandangkan nilai kebarangkalian yang diperoleh (.000) kurang nilai *alfa* yang ditentukan (.05), maka hipotesis nol kelima (Ho.5) ditolak. Terdapat bukti-bukti kukuh untuk membuat kesimpulan bahawa $p < 0$. Ini bermakna terdapat hubungan linear positif yang signifikan antara penggunaan SPK dengan penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar apabila nilai r adalah positif. Kesimpulan ini dibuat pada tahap signifikan, $\alpha = .05$ (5%) atau tahap keyakinan (95%). Justeru, pernyataan (Ho.5) tidak terdapat perkaitan signifikan antara keseluruhan penggunaan SPK dengan keseluruhan saiz kosa kata adalah ditolak.

Jadual 4. 20 Korelasi Antara Keseluruhan Penggunaan SPK Dengan Penguasaan Saiz Kosa Kata Bahasa Arab

Hubungan antara pemboleh ubah	<i>R</i>	<i>r</i> ²	<i>P</i>
Keseluruhan SPK – Saiz Kosa kata	.383	.147	.000

Jadual 4.20 menunjukkan nilai pekali korelasi antara kedua-dua pemboleh ubah secara keseluruhan adalah kuat iaitu $r = .383$. Varian $r^2 = .147$ pula menunjukkan

bahawa 14.7 peratus keseluruhan penggunaan SPK disebabkan oleh penguasaan saiz kosa kata. Manakala 85.3 peratus perubahan yang lain dalam pemboleh ubah bersandar mungkin disebabkan oleh faktor-faktor lain. Hal ini menjelaskan penguasaan saiz kosa kata mempunyai hubungan yang baik dengan tahap penggunaan SPK, di mana pertaliannya adalah hubungan positif yang kuat iaitu $r = .383$.

Ho.6: Tiada perkaitan signifikan antara penggunaan kategori utama SPK dengan saiz kosa kata bahasa Arab

a) Hubungan Antara Strategi Keazaman Dengan Saiz Kosa Kata

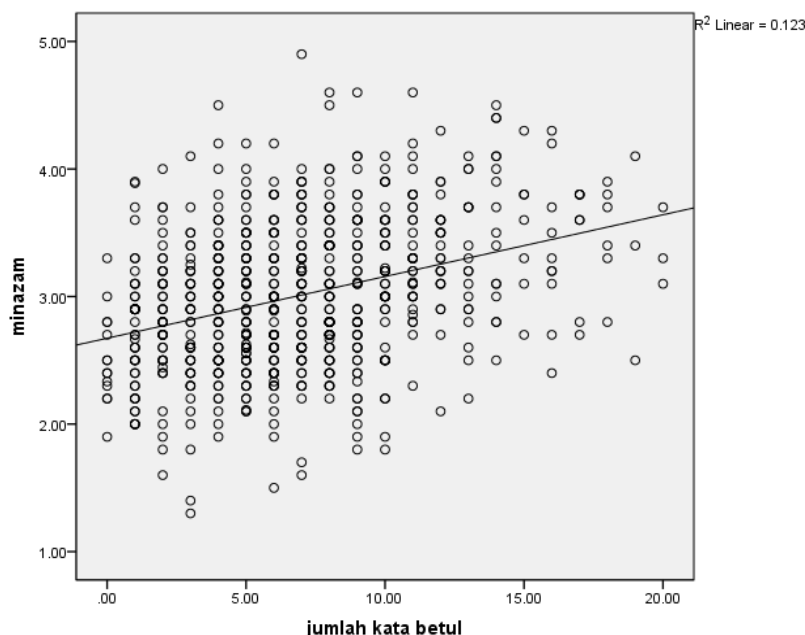
Sub hipotesis kedua ialah untuk mengenal pasti sama ada terdapat hubungan yang signifikan antara penggunaan strategi keazaman dengan saiz kosa kata. Jadual 4.21, menunjukkan nilai korelasi ialah $r = .350$ iaitu kuat. Justeru, kekuatan hubungan di antara kedua pemboleh ubah yang dikaji adalah kuat. Kecerunan adalah positif. Hal ini menunjukkan korelasi adalah berkadar terus. Seterusnya apabila nilai pekali korelasi dikuasadrakan, maka $r^2 = .123$. Hal ini menunjukkan jumlah varian yang dikongsi bersama oleh pemboleh ubah penggunaan strategi keazaman dengan pemboleh ubah saiz kosa kata ialah 12.3%.

Manakala nilai signifikan (p) yang diperoleh ialah .000 dan nilai ini lebih kecil daripada nilai α (.05). Hal ini menunjukkan hubungan di antara penggunaan strategi keazaman dengan saiz kosa kata adalah signifikan. Hal ini bererti responden yang tinggi skor penggunaan strategi keazaman akan menunjukkan skor yang tinggi juga dalam saiz kosa kata. Justeru, semakin tinggi kekerapan penggunaan terhadap strategi keazaman, maka semakin tinggi tahap saiz kosa kata dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab.

Jadual 4.21 Hubungan Antara Penggunaan Strategi Keazaman Dengan Penguasaan Saiz Kosa Kata

	r	r^2	p
Strategi Keazaman- Saiz Kosa Kata	.350	.123	.000

Rajah 4.1, menunjukkan ilustrasi *scatter plot* iaitu taburan skor saiz kosa kata yang bertabur secara tidak sekata. Kebanyakan skor responden ini tertumpu secara berkadar terus dan hubungan korelasi adalah kuat.



Rajah 4. 1 Hubungan Antara Penggunaan Strategi Keazaman Dengan Saiz Kosa Kata

b) Hubungan Strategi Sosial Dengan Saiz Kosa Kata

Analisis seterusnya ialah dapatan kajian berdasarkan sub hipotesis kajian ketiga iaitu untuk mengenal pasti sama ada terdapat hubungan yang signifikan antara penggunaan strategi sosial dengan saiz kosa kata.

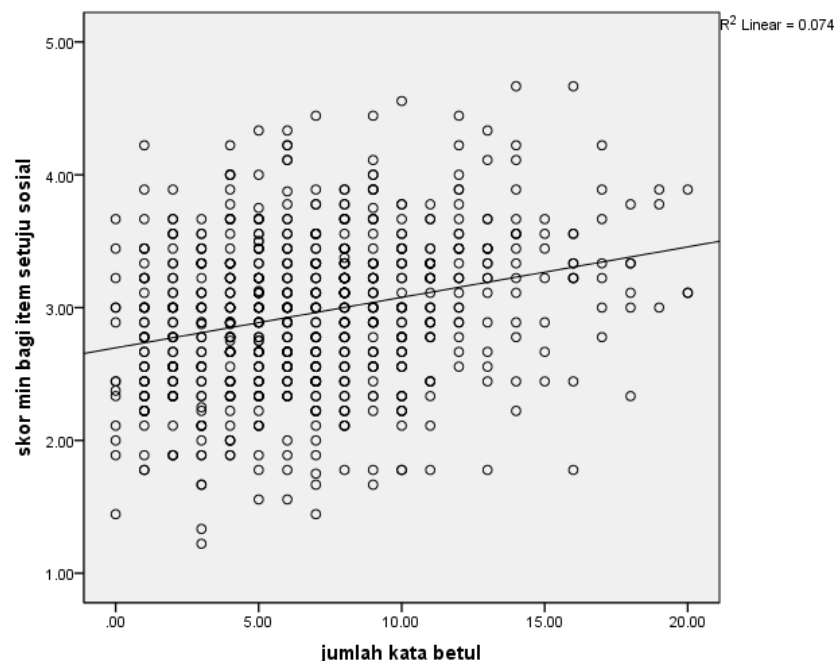
Jadual 4.22, menunjukkan nilai korelasi ialah $r = .272$ iaitu sederhana. Justeru, kekuatan hubungan di antara kedua pemboleh ubah yang dikaji adalah sederhana. Kecerunan adalah positif. Hal ini menunjukkan korelasi adalah berkadar terus. Seterusnya apabila nilai pekali korelasi dikuasadrakan, maka $r^2 = .074$. Hal ini menunjukkan jumlah varian yang dikongsi bersama oleh pemboleh ubah penggunaan strategi sosial dengan pemboleh ubah saiz kosa kata ialah 7.4%.

Manakala nilai signifikan (p) yang diperoleh ialah .000 dan nilai ini lebih kecil daripada nilai α (.05). Oleh itu, hipotesis nol adalah ditolak. Hal ini menunjukkan hubungan di antara penggunaan strategi sosial dengan saiz kosa kata adalah signifikan. Hal ini bererti responden yang tinggi skor penggunaan strategi sosial akan menunjukkan skor yang tinggi juga dalam saiz kosa kata. Justeru, semakin tinggi kekerapan penggunaan terhadap strategi sosial, maka semakin tinggi tahap saiz kosa kata dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab.

Jadual 4.22 Hubungan Antara Penggunaan Strategi Sosial Dengan Penguasaan Saiz Kosa Kata

	r	r^2	P
Strategi Sosial- Saiz Kosa Kata	.272	.074	.000

Rajah 4.2 menunjukkan ilustrasi *scatter plot* iaitu taburan skor saiz kosa kata yang bertabur secara tidak sekata. Kebanyakan skor responden ini tertumpu secara berkadar terus dan hubungan korelasi adalah sederhana.



Rajah 4. 2 Hubungan Antara Penggunaan Strategi Sosial Dengan Saiz Kosa Kata

Secara keseluruhan, kesemua item strategi sosial didapati mempunyai nilai korelasi yang positif apabila nilai korelasi adalah .105 hingga .209. Manakala nilai signifikan (p) yang diperoleh ialah .000 dan nilai ini lebih kecil daripada nilai α (.05). Hal ini menunjukkan hubungan di antara penggunaan setiap item strategi sosial dengan saiz kosa kata adalah signifikan.

c) Hubungan Strategi Memori Dengan Saiz Kosa Kata

Analisis seterusnya ialah dapatan kajian berdasarkan sub hipotesis kajian keempat iaitu untuk mengenal pasti sama ada terdapat hubungan yang signifikan antara penggunaan strategi memori dengan saiz kosa kata.

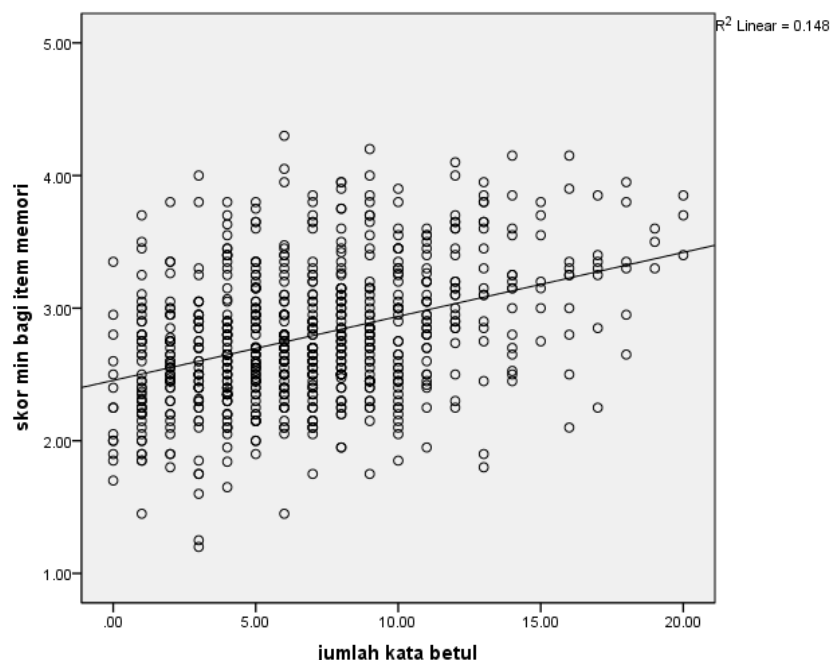
Jadual 4.23, menunjukkan nilai korelasi ialah $r = .385$ iaitu kuat. Justeru, kekuatan hubungan di antara kedua pemboleh ubah yang dikaji adalah kuat. Kecerunan adalah positif. Hal ini menunjukkan korelasi adalah berkadar terus. Seterusnya apabila nilai pekali korelasi dikuasadrakan, maka $r^2 = .148$. Hal ini menunjukkan jumlah varian yang dikongsi bersama oleh pemboleh ubah penggunaan strategi sosial dengan pemboleh ubah saiz kosa kata ialah 14.8%.

Manakala nilai signifikan (p) yang diperoleh ialah .000 dan nilai ini lebih kecil daripada nilai α (.05). Oleh itu, hipotesis nul adalah ditolak. Hal ini menunjukkan hubungan di antara penggunaan strategi memori dengan saiz kosa kata adalah signifikan. Hal ini bererti responden yang tinggi skor penggunaan strategi memori akan menunjukkan skor yang tinggi juga dalam saiz kosa kata. Justeru, semakin tinggi kekerapan penggunaan terhadap strategi memori, maka semakin tinggi tahap saiz kosa kata dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab.

Jadual 4. 23 Hubungan Antara Penggunaan Strategi Memori dengan Penguasaan Saiz Kosa kata

	r	r^2	P
Strategi Memori- Saiz Kosa Kata	.388	.151	.000

Rajah 4.3 menunjukkan ilustrasi *scatter plot* iaitu taburan skor saiz kosa kata yang bertabur secara tidak sekata. Kebanyakan skor responden ini tertumpu secara berkadar terus dan hubungan korelasi adalah kuat.



Rajah 4. 3 Hubungan Antara Penggunaan Strategi Memori Dengan Saiz kosa kata

Secara keseluruhan, kesemua item strategi memori didapati mempunyai nilai korelasi yang positif apabila nilai korelasi adalah .104 hingga .309. Manakala nilai signifikan (p) yang diperoleh ialah .000 dan nilai ini lebih kecil daripada nilai α (.05). Hal ini menunjukkan hubungan di antara penggunaan setiap item strategi memori dengan saiz kosa kata adalah signifikan.

d) Hubungan Antara Penggunaan Strategi Kognitif Dengan Saiz Kosa Kata.

Analisis seterusnya ialah dapatan kajian berdasarkan sub hipotesis kajian kelima iaitu untuk mengenal pasti sama ada terdapat hubungan yang signifikan antara penggunaan strategi kognitif dengan saiz kosa kata.

Jadual 4.24 menunjukkan nilai korelasi ialah $r = .255$ iaitu sederhana. Justeru, kekuatan hubungan di antara kedua pemboleh ubah yang dikaji adalah sederhana.

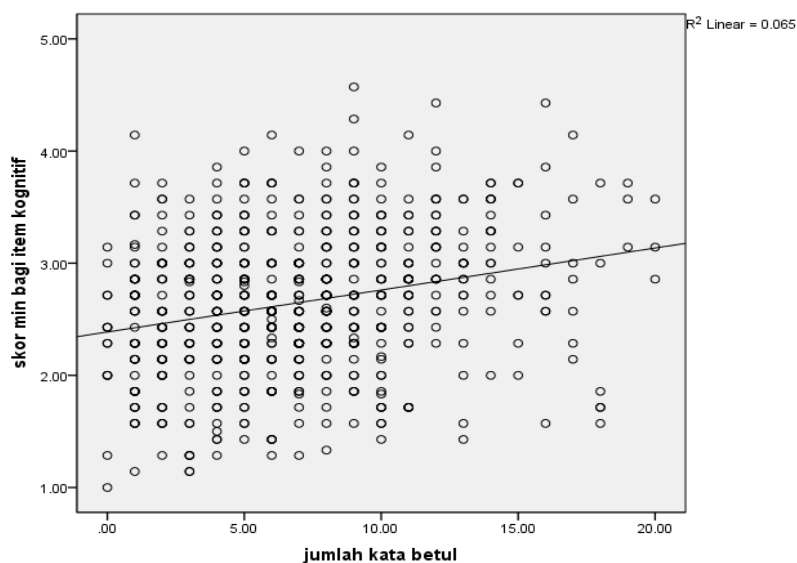
Kecerunan adalah positif. Hal ini menunjukkan korelasi adalah berkadar terus. Seterusnya apabila nilai pekali korelasi dikuasadrakan, maka $r^2 = .065$. Hal ini menunjukkan jumlah varian yang dikongsi bersama oleh pemboleh ubah penggunaan strategi sosial dengan pemboleh ubah saiz kosa kata ialah 6.5%.

Manakala nilai signifikan (p) yang diperoleh ialah .00 dan nilai ini lebih kecil daripada nilai $alpha$ (.05). Oleh itu, hipotesis nul adalah ditolak. Hal ini menunjukkan hubungan di antara penggunaan strategi kognitif dengan saiz kosa kata adalah signifikan. Hal ini bererti responden yang tinggi skor penggunaan strategi kognitif akan menunjukkan skor yang tinggi juga dalam saiz kosa kata. Justeru, semakin tinggi kekerapan penggunaan terhadap strategi kognitif, maka semakin tinggi tahap saiz kosa kata dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab.

Jadual 4.24 Hubungan Antara Penggunaan Strategi Kognitif dengan Penguasaan Saiz Kosa Kata

	r	r^2	p
Strategi kognitif- Saiz kosa kata	.255	.065	.000

Rajah 4.4 menunjukkan ilustrasi *scatter plot* iaitu taburan skor saiz kosa kata yang bertabur secara tidak sekata. Kebanyakan skor responden ini tertumpu secara berkadar terus dan hubungan korelasi adalah sederhana.



Rajah 4.4 Hubungan Antara Penggunaan Strategi Kognitif dengan Saiz Kosa Kata

Secara keseluruhan, kesemua item strategi kognitif didapati mempunyai nilai korelasi yang positif apabila nilai korelasi adalah .137 hingga .196. Manakala nilai signifikan (p) yang diperoleh ialah .00 dan nilai ini lebih kecil daripada nilai α (.05). Hal ini menunjukkan hubungan di antara penggunaan setiap item strategi kognitif dengan saiz kosa kata adalah signifikan.

e) Hubungan Antara Penggunaan Strategi Meta Kognitif Dengan Saiz Kosa Kata

Analisis seterusnya ialah dapatan kajian berdasarkan sub hipotesis kajian keenam iaitu untuk mengenal pasti sama ada terdapat hubungan yang signifikan antara penggunaan strategi meta kognitif dengan saiz kosa kata.

Jadual 4.25, menunjukkan nilai korelasi ialah $r = .302$ iaitu kuat. Justeru, kekuatan hubungan di antara kedua pemboleh ubah yang dikaji adalah kuat. Kecerunan adalah positif. Hal ini menunjukkan korelasi adalah berkadar terus. Seterusnya apabila nilai pekali korelasi dikuasadrakan, maka $r^2 = .091$. Hal ini menunjukkan jumlah varian yang dikongsi bersama oleh pemboleh ubah penggunaan strategi meta kognitif dengan pemboleh ubah saiz kosa kata ialah 9.1%.

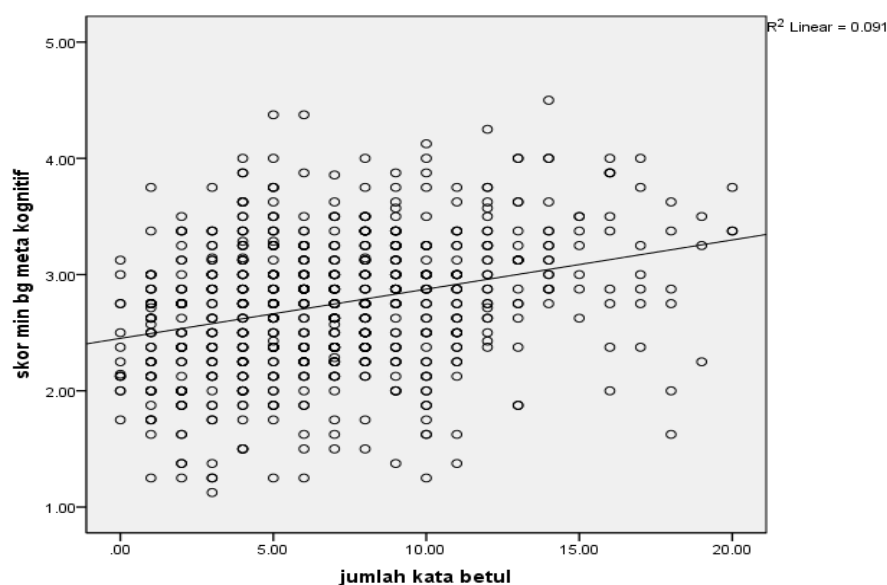
Jadual 4.25 Hubungan Antara Penggunaan Strategi Meta Kognitif Dengan Penguasaan Saiz Kosa Kata

	r	r^2	p
Strategi meta kognitif- Saiz kosa kata	.302	.091	.000

Manakala nilai signifikan (p) yang diperoleh ialah .000 dan nilai ini lebih kecil nilai α (.05). oleh itu, hipotesis nol adalah ditolak. Hal ini menunjukkan hubungan di antara penggunaan strategi meta kognitif dengan saiz kosa kata adalah signifikan. Hal ini bererti responden yang tinggi skor penggunaan strategi meta kognitif akan menunjukkan skor yang tinggi juga dalam saiz kosa kata. Justeru, semakin tinggi

kekerapan penggunaan terhadap strategi meta kognitif, maka semakin tinggi tahap saiz kosa kata dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab.

Rajah 4.5 menunjukkan ilustrasi *scatter plot* iaitu taburan skor saiz kosa kata yang bertabur secara tidak sekata. Kebanyakan skor responden ini tertumpu secara berkadar terus dan hubungan korelasi adalah sederhana.



Rajah 4.5 Hubungan Antara Penggunaan Strategi Meta Kognitif Dengan Saiz Kosa Kata

Jadual 4.26 pula menerangkan matrik koefisien korelasi antara kategori SPK keseluruhannya dengan penguasaan saiz kosa kata. Hasil analisis inter-korelasi menunjukkan perkaitan yang tinggi iaitu nilai pekali korelasi .401 dengan nilai $p < .05$. Kesignifikan bagi semua korelasi di atas pada $p < .05$ membolehkan hipotesis nol satu dan kedua ($H_{0.5}$ dan $H_{0.6}$) berjaya ditolak. Magnitude pekali korelasi yang positif bagi kesemua perkaitan pula menunjukkan semakin tinggi nilai saiz kosa kata maka semakin tinggi nilai kategori SPK.

Kesimpulannya, tiga strategi mempunyai nilai korelasi yang tinggi iaitu strategi memori ($r = .385$), strategi keazaman ($r = .350$) dan strategi meta kognitif ($r = .302$).

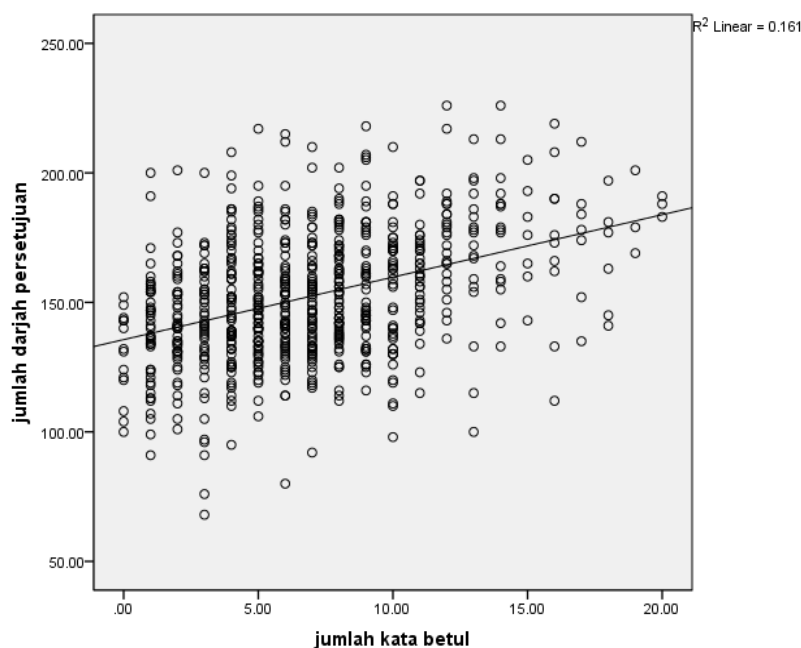
Manakala dua strategi selebihnya mempunyai nilai pekali korelasi yang sederhana iaitu strategi sosial ($r = .272$) dan kognitif ($r = .255$).

Jadual 4.26 Korelasi Antara Penggunaan Kategori SPK dengan Saiz Kosa Kata Bahasa Arab

Strategi utama SPK	r	r^2	P
Keazaman	.350	.123	.000
Sosial	.272	.074	.000
Memori	.385	.148	.000
Konitif	.255	.065	.000
Meta kognitif	.302	.091	.000
Keseluruhan	.383	.147	.000

Sig. pada aras .05

Rajah 4.6 menunjukkan ilustrasi *scatter plot* iaitu taburan skor saiz kosa kata yang bertabur secara tidak sekata. Kebanyakan skor responden ini tertumpu secara berkadar terus dan hubungan korelasi adalah kuat.



Rajah 4. 6 Hubungan Antara Penggunaan Keseluruhan SPK Dengan Saiz Kosa Kata

Soalan Kajian Kelapan:

Sejauh Mana Penggunaan SPK (Strategi Keazaman, Sosial, Memori, Kognitif Dan Meta Kognitif) Mempengaruhi Saiz Kosa Kata Bahasa Arab?

Ujian Regresi Berganda (*Multiple Regresion*) dilakukan untuk menjawab soalan kajian kelapan serta menguji hipotesis ketujuh. Beberapa andaian yang menjadi prasyarat ujian ini telah diteliti antaranya saiz sampel yang mencukupi, ketiadaan data terpencil, masalah multikolinearan dan singulariti dan taburan normal serta linear.

Ho.7 Tidak terdapat pengaruh SPK (keazaman, sosial, memori, kognitif dan meta kognitif) terhadap saiz kosa kata bahasa Arab.

Pengujian hipotesis kajian adalah untuk mengenal pasti pengaruh lima strategi utama SPK iaitu strategi keazaman, sosial, memori, kognitif dan meta kognitif sebagai peramal terhadap penguasaan saiz kosa kata. Analisis Varian dalam regresi menerangkan sama ada model yang dibina menghasilkan satu peramalan yang baik tentang kesignifikannya terhadap peramal yang diwujudkan. Hasil analisis yang ditunjukkan dalam Jadual 4.27 menunjukkan nilai $F = 49.021$ dan nilai signifikan = .000. Memandangkan nilai kebarangkalian yang diperolehi (.000) kurang daripada nilai alfa yang ditentukan, maka hipotesis nol ketujuh (Ho.7) adalah berjaya ditolak.

Jadual 4. 27 Analisis Varian

Model		Jumlah	D.K	Min Kuasa	F	Sig.
		Kuasa Dua		Dua		
3	Regresi	2073.579	3	691.193	49.021	.000 ^c
	Residual	10081.373	715	14.100		
	Jumlah	12154.951	718			

Sig. pada aras .05

- a) Peramal: (Konstant), strategi memori, keazaman, meta kognitif
- b) Pemboleh ubah bersandar: saiz kosa kata BA

Perbincangan adalah berdasarkan Hair et. al. (2006) yang akan memfokuskan penggunaan penyelesaian langkah demi langkah (*stepwise*) dan seterusnya pemilihan pemboleh ubah bebas yang bertujuan untuk membuat ramalan dan menjelaskan fenomena. Hasil analisis regresi berganda langkah demi langkah (*stepwise*) seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4.28, telah menunjukkan bahawa terdapat tiga pemboleh ubah bebas yang memberi sumbangan signifikan ($p < .05$) terhadap jumlah varian dalam penggunaan SPK.

Pemboleh ubah tersebut ialah strategi memori, strategi keazaman dan strategi meta kognitif. Kesemua pemboleh ubah bebas ini telah menyumbangkan sebanyak 17.1 peratus kepada varian dalam penguasaan saiz kosa kata. Oleh itu, hipotesis nol telah berjaya ditolak.

Jadual 4. 28 Penyelesaian Langkah Demi Langkah (*Stepwise*)

Peramal	B	Ralat piawai	Beta (β)	T	Sig	r ²	Sumbangan
Memori	1.891	0.381	0.237	4.958	.000	.148	14.8%
Keazaman	1.106	0.331	0.153	3.340	.001	.166	1.8%
Meta Kognitif	0.610	0.307	0.085	1.989	.047	.171	0.5%
Konstant	-3.388	0.863	-0.427	-3.923	.000		
<i>R</i>	.413						
<i>R</i>²	.171						
R Kuasa Dua Terlaras	.167						
Pemalar	- 3.388						
Ralat piawai	.863						

Peramal tertinggi bagi saiz kosa kata bahasa Arab ialah strategi memori ($\beta = 0.237$, $t = 4.958$, dan $p = .000$) dan menyumbangkan sebanyak 14.8 peratus. Ini bermakna apabila skor strategi ini bertambah sebanyak satu unit, penguasaan saiz kosa kata BA bertambah sebanyak 0.237 unit. Hal ini jelas menunjukkan apabila item strategi ini meningkat, maka tahap saiz kosa kata BA dalam kalangan pelajar turut meningkat.

Peramal kedua yang memberi kesan dan menyumbang sebanyak 1.8 peratus ialah strategi keazaman ($\beta = 0.153$, $t = 3.340$, dan $p = .000$). Hal ini menunjukkan apabila item strategi ini bertambah satu unit, kadar saiz kosa kata BA bertambah sebanyak 0.153 unit. Justeru, apabila pelajar dapat meningkatkan item strategi ini maka penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab mereka turut meningkat.

Strategi meta kognitif pula ($\beta = 0.085$, $t = 1.989$, dan $p = .047$) merupakan peramal ketiga yang menyumbang sebanyak 0.5 peratus terhadap saiz kosa kata bahasa Arab. Keadaan ini menunjukkan bagi setiap satu unit pertambahan item strategi ini terdapat kadar pertambahan kadar saiz kosa kata bahasa Arab yang diramalkan sebanyak 0.085 unit. Ini jelas menunjukkan bahawa apabila peningkatan penggunaan strategi ini berlaku, maka tahap saiz kosa kata turut bertambah.

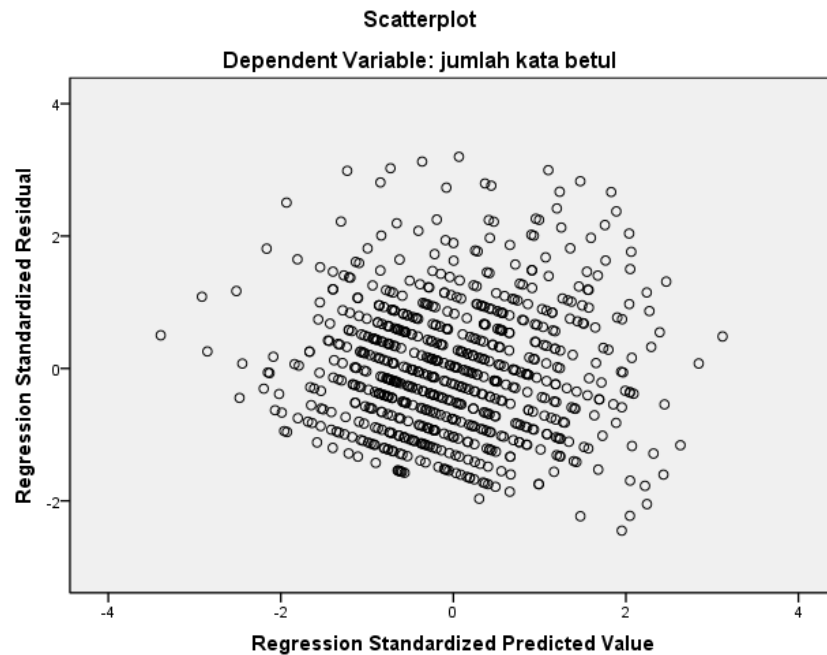
Kesimpulannya, dapatan kajian ini menunjukkan bahawa bagi populasi kajian, terdapat tiga pemboleh ubah peramal. Nilai $r^2 = .171$ menunjukkan sumbangan keseluruhan tiga pemboleh ubah peramal terhadap penggunaan SPK adalah sebanyak 17.1 peratus. Lebih sebanyak 82.9 peratus sumbangan boleh dijelaskan dengan pemboleh-pemboleh ubah lain yang tidak diambil kira dalam model ini. Hasil dapatan ini juga menunjukkan bahawa kemungkinan terdapat beberapa faktor lain yang memberi kesan atau pengaruh terhadap penggunaan SPK yang tidak disentuh di dalam kajian ini. Kajian ini juga menolak andaian pengkaji yang menyatakan bahawa selain tiga strategi SPK tersebut adalah peramal bagi penggunaan SPK dalam kalangan pelajar pra universiti di SMKA dan SABK.

Hasil analisis kepada pengujian hipotesis kajian ketujuh ($H_{0.7}$) ini, maka persamaan regresi untuk kajian ini adalah seperti berikut:

	$Y = -3.388 + 0.148X^1 + 0.166X^2 + 0.171X^3 + 0.863$
Y	= saiz kosa kata
X ¹	= strategi memori
X ²	= strategi keazaman
X ³	= strategi meta kognitif
Pemalar	= -3.388
Ralat	= 0.863

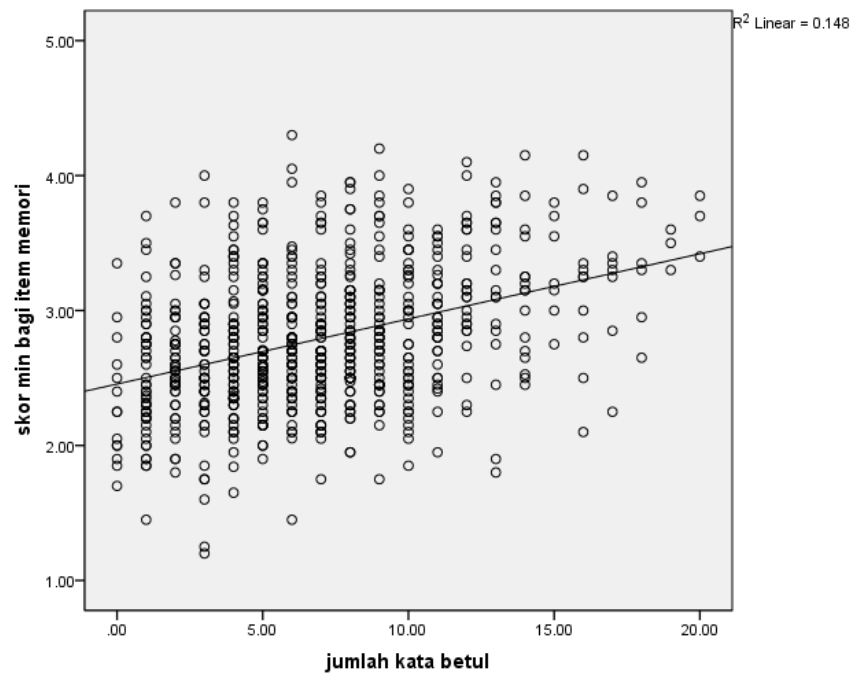
Kesimpulannya, melalui analisis regresi berganda (*stepwise*) mendapati tiga strategi SPK mempunyai korelasi dan memberi kesan serta sumbangan terhadap penggunaan SPK dalam kalangan pelajar sekolah menengah agama di peringkat pra universiti. Dalam hal ini, ketiga-tiga strategi tersebut iaitu memori, keazaman dan meta kognitif dapat menerangkan sebanyak 17.1 peratus daripada varian yang wujud dalam penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar.

Langkah berikutnya ialah untuk menilai bahawa persamaan regresi yang telah dibentuk sama ada memenuhi andaian analisis *multiple regression* atau tidak. Andaian yang akan diperhatikan ialah dari segi *linearity*, *homoscedasticity*, *independence residual* dan *normality*. Proses penilaian yang biasa digunakan ialah dengan menggunakan *residual*. Perbezaan nilai ini jelas kelihatan dengan penggunaan *standardized residuals* yang digambarkan oleh visual *scatter plot* dalam Rajah 4.7 di bawah. Berdasarkan Rajah 4.7 menunjukkan paten residual adalah rawak.

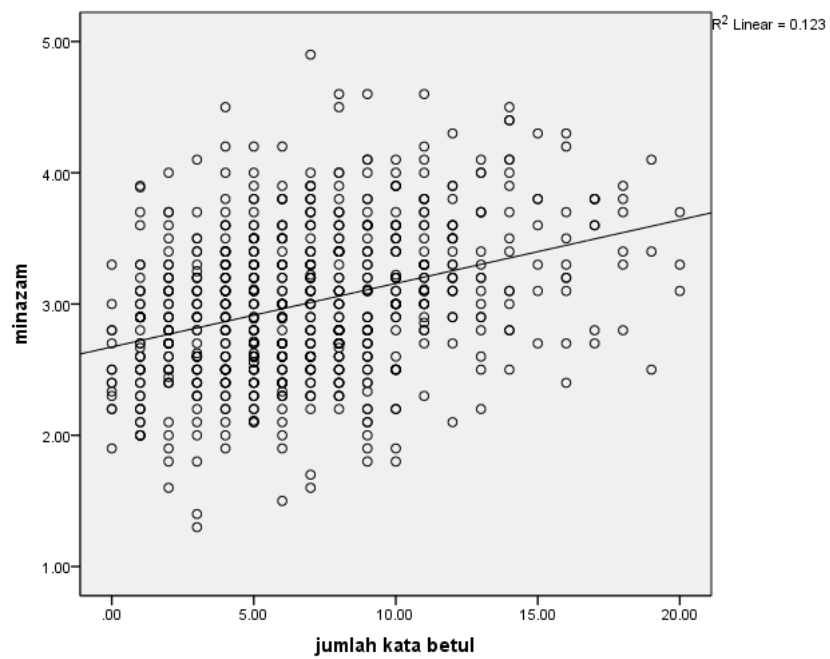


Rajah 4.7 Scatter Plot analisis Studentized Residuals

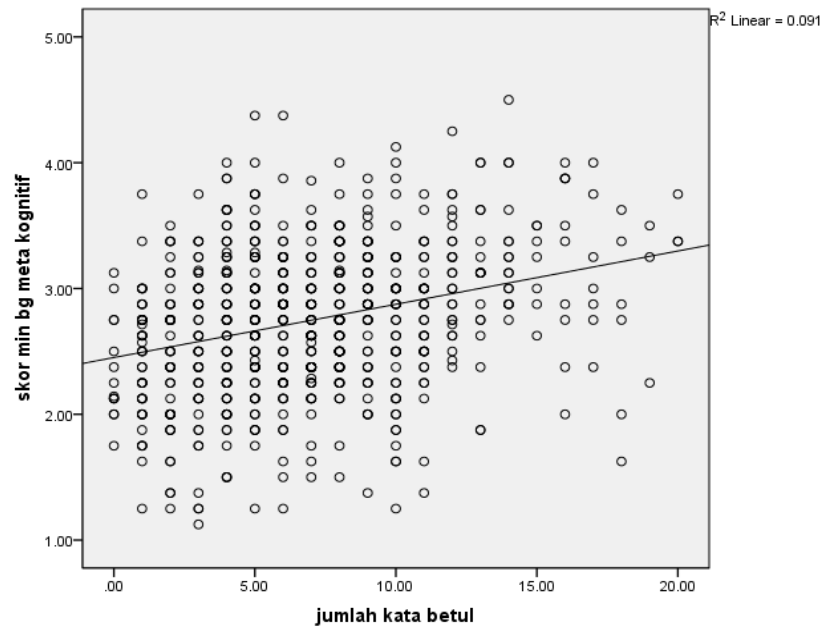
Walau bagaimanapun, ujian khusus perlu dilakukan untuk memastikan andaian adalah betul dan tidak wujud *violations*. Ujian khusus iaitu ujian *linearity* ditunjukkan dalam Rajah 4.8, 4.9 dan 4.10 di bawah bagi menunjukkan persamaan regresi yang telah dibentuk memenuhi andaian analisis *Multiple Regression*. Berdasarkan Rajah 4.8 didapati pemboleh ubah strategi memori bersifat linear. Namun berdasarkan Rajah 4.9 pemboleh ubah strategi keazaman dan rajah 4.10 pemboleh ubah strategi meta kognitif terdapat kekurangan dari segi *linearity*. Oleh itu, kedua-dua pemboleh ubah ini hanya memberi kesan sedikit sahaja kepada varian pemboleh ubah bersandar iaitu saiz kosa kata bahasa Arab.



Rajah 4. 8 Ujian *Normality* Pemboleh Ubah Strategi Memori

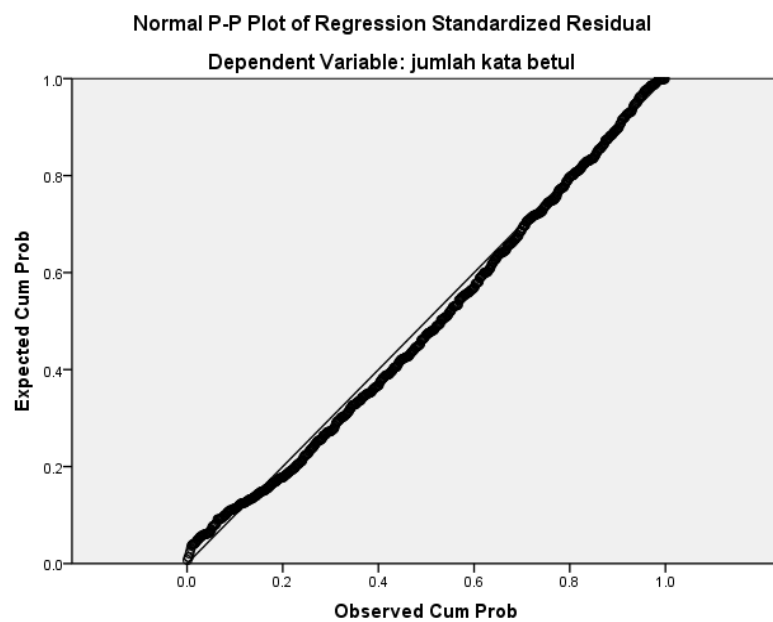


Rajah 4. 9 Ujian *Normality* Pemboleh Ubah Strategi Keazaman



Rajah 4. 10 Ujian *Normality* Pemboleh Ubah Strategi Meta Kognitif

Seterusnya ialah ujian *normality* yang melibatkan *regression variate* berdasarkan *Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual*. Hasil ujian *normality* terhadap *regression variate* dalam Rajah 4.11 menunjukkan kebanyakan nilai adalah pada garis lurus. Oleh itu ia menepati andaian *normality*.



Rajah 4. 11 *Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual*

Pengesahan model regresi yang telah dibina juga boleh dibuktikan berdasarkan cadangan Hair et. al (2006) bahawa pengujian secara statistik perlu diperhatikan iaitu dengan menggunakan nilai *Adjusted r Square*. Hal ini memandangkan penemuan ini bukan sahaja terhad untuk digeneralisasikan kepada sampel kajian malah kepada sampel yang lain juga, maka ia memerlukan bukti bahawa penemuan ini tidak terhad kepada sampel kajian ini sahaja. Hasil pengiran nilai *Adjusted r Square* ialah .167. nilai ini menghampiri nilai *r Square* iaitu .171. Hal ini bermakna model anggaran (*prediction model*) tidak memberi kesan *over fit* kepada sampel kajian ini sahaja.

Berdasarkan perbincangan di atas, dapatlah dibuat kesimpulan bagi menjawab hipotesis kajian keempat bahawa setiap perubahan nilai dalam pemboleh ubah bersandar iaitu saiz kosa kata adalah disebabkan oleh perubahan satu unit dalam pemboleh ubah bebas iaitu strategi memori, keazaman dan meta kognitif terhadap saiz kosa kata bahasa Arab. Tegasnya, sebanyak 17.1% varian dalam pemboleh ubah bersandar adalah pengaruh daripada pemboleh ubah bebas iaitu strategi memori, keazaman dan meta kognitif terhadap saiz kosa kata bahasa Arab.

Penutup

Bab ini telah menghuraikan secara terperinci dapatan analisis data kajian penggunaan strategi pembelajaran kosa kata bahasa Arab secara deskriptif dan inferensi bagi mencapai objektif-objektif serta tujuan kajian secara keseluruhannya.

Berdasarkan lima strategi utama SPK, tahap penggunaan keseluruhan pelajar masih berlegar di tahap strategi penemuan dan dilihat tidak berubah walaupun sudah berada di peringkat pra universiti. Begitu juga dengan dapatan saiz tahap kosa kata bahasa Arab pelajar menunjukkan pelajar masih berada di tahap lemah. Kelemahan ini perlu diteliti agar langkah mengatasinya dapat dijalankan dalam membantu pelajar menguasai aspek kosa kata bahasa Arab dengan lebih baik. Walaupun begitu, dapatan juga menunjukkan beberapa item strategi yang aktif digunakan di samping beberapa

pemboleh ubah yang memberi pengaruh dalam penggunaan SPK. Tambahan pula, kajian juga mendapati terdapat tiga strategi utama iaitu strategi memori, meta kognitif dan keazaman yang memberi sumbangan kepada penggunaan dan pemilihan SPK.

Kelemahan dan kekuatan ini bukan bertujuan untuk kesalahan kepada mana-mana pihak tetapi ia akan memberikan satu pedoman dan gambaran jelas tentang penggunaan SPK dan tahap saiz kosa kata bahasa Arab di kalangan pelajar pra universiti. Berdasarkan gambaran ini, beberapa langkah dan tindakan lanjut akan dapat direncanakan bagi memastikan pembelajaran bahasa Arab dapat diperkasakan terutama dalam pembelajaran aspek kosa kata.

BAB 5

PERBINCANGAN, IMPLIKASI, CADANGAN DAN RUMUSAN

Bab ini akan membincangkan secara keseluruhan hasil kajian yang diperoleh dan melaporkan ringkasan kajian, perbincangan dapatan, implikasi, sumbangan dan cadangan kajian lanjutan. Perbincangan dapatan kajian akan dikupas berdasarkan kajian-kajian lepas dan teori-teori yang berkaitan. Diikuti dengan implikasi kajian terhadap teori dan model serta amalan pendidikan. Di penghujung bab, dikemukakan beberapa cadangan berhubung kajian-kajian lanjutan bagi meneruskan kelangsungan kajian ini.

Ringkasan Kajian

Kajian ini bertujuan melihat penggunaan strategi pembelajaran kosa kata (SPK) berdasarkan lima strategi utama SPK iaitu strategi keazaman, sosial, memori, kognitif dan meta kognitif dan penguasaan pelajar saiz kosa kata bahasa Arab sebagai satu output pembelajaran kosa kata dalam kalangan pelajar sekolah menengah agama. Kajian ini juga ingin menilai tahap korelasi antara penggunaan SPK dengan penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab dan menentukan pemboleh ubah yang menyumbang kepada penggunaan SPK. Di samping itu, kajian ini turut meninjau perbezaan penggunaan SPK berdasarkan pemboleh-pemboleh ubah tertentu seperti pengalaman pembelajaran BA, pencapaian gred BA, tahap pendidikan dan pendapatan keluarga.

Berdasarkan tujuan kajian, lapan persoalan kajian telah dibina iaitu; (1) apakah penggunaan SPK pelajar-pelajar dalam mempelajari kosa kata bahasa Arab?. Di bawah persoalan pertama terdapat dua sub soalan, iaitu; (a) apakah penggunaan strategi-strategi utama SPK dalam mempelajari kosa kata bahasa Arab?, (b) apakah sub strategi yang tinggi dan rendah penggunaannya dalam kalangan pelajar?, (2) apakah tahap

penguasaan saiz kosa kata Arab pelajar?, (3) apakah pola penggunaan SPK berdasarkan tahap penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab?, (4) adakah terdapat perbezaan signifikan antara tahap penggunaan SPK berdasarkan pencapaian gred bahasa Arab dalam peperiksaan SPM?, (5) adakah terdapat perbezaan signifikan antara penggunaan SPK berdasarkan pendapatan keluarga dan pengalaman belajar bahasa Arab?, (6) adakah terdapat perbezaan signifikan antara tahap penggunaan SPK berdasarkan tahap pendidikan keluarga dalam kalangan pelajar?, (7) adakah terdapat perkaitan signifikan antara penggunaan SPK dengan tahap penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar? dan (8) sejauh mana penggunaan SPK (strategi keazaman, sosial, memori, kognitif dan meta kognitif) mempengaruhi saiz kosa kata bahasa Arab?.

Kajian ini adalah kajian tinjauan keratan lintang. Populasi kajian terdiri daripada 1063 pelajar pra universiti di 22 buah Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA) dan 7 buah Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) di seluruh Semenanjung Malaysia di peringkat Sijil Tinggi Persekolahan Malaysia (STPM). Kaedah persampelan yang digunakan ialah persampelan rawak berstrata berdasarkan zon dan jantina. Sampel yang terlibat ialah 742 orang pelajar berdasarkan Jadual Penentuan Saiz Sampel Krejcie dan Morgan (1970). Dua instrumen kajian digunakan dalam proses pengumpulan data iaitu; (1) ujian tahap saiz kosa kata Arab yang dibina berdasarkan prosedur lazim bagi mengukur dan menganggar saiz kosa kata bahasa Arab dan (2) set soal selidik strategi pembelajaran kosa kata (SPK) yang diadaptasi berdasarkan set soal selidik strategi pembelajaran kosa kata Bannet (2006) dan soal selidik strategi pembelajaran kosa kata Schmitt (1997, 2000). Instrumen ujian saiz kosa kata bahasa Arab telah melalui proses kesahan serta kebolehpercayaan melalui prosedur (a) uji dan ulang uji (*test retest*) (iaitu $r = .84, p < .001$), (b) *alpha Cronbach* (.89) dan (c) *Cohen kappa* (.95). Instrumen soal selidik SPK pula telah melalui proses kesahan dengan

melibatkan tujuh orang pakar serta mendapat nilai kebolehpercayaan *alpha Cronbach* .94.

Penganalisaan data kajian telah menggunakan dua jenis statistik iaitu statistik deskriptif dan inferensi. Statistik deskriptif digunakan untuk menghuraikan secara menyeluruh tentang demografi responden. Manakala statistik inferensi pula digunakan untuk menguji hipotesis-hipotesis kajian dan melihat hubungan dan pengaruh antara pemboleh ubah bebas dan bersandar. Statistik inferensi yang digunakan dalam kajian ini ialah Analisis Varian Multivariat (MANOVA), Kruskal-Wallis, Korelasi Pearson dan Regresi berganda.

Responden kajian terdiri daripada 742 orang pelajar pra universiti di 15 buah sekolah agama. Beberapa ciri responden dapat dikenal pasti berdasarkan dapatan. Majoriti responden kajian ini berada pada skala lemah dalam subjek bahasa Arab. Tambahan pula dapatan mendapati kebanyakan pelajar mempelajari bahasa Arab di luar kelas hanya di antara 1 hingga 3 jam. Walau bagaimanapun, responden dilatari dengan faktor-faktor lain yang mampu menyumbang maklumat berkenaan dengan penggunaan SPK.

Dari segi pengalaman pembelajaran pula, kebanyakan pelajar telah mempelajari bahasa Arab lebih daripada tempoh lima tahun apabila mula belajar di peringkat di sekolah rendah. Keadaan ini menunjukkan kebanyakan pelajar mempunyai pengalaman mempelajari bahasa Arab secara formal dan telah mengikuti kurikulum bahasa Arab yang disediakan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia.

Responden juga kebanyakannya memilih serta bersedia untuk menyambung pembelajaran bahasa Arab mereka di peringkat pra universiti serta menduduki peperiksaan bahasa Arab di peringkat STPM. Besar kemungkinan pelajar-pelajar ini juga yang akan menyambung pengajian mereka dalam bidang pengajian Islam di peringkat universiti. Hal ini berdasarkan kajian Wan Mohd Rahim (2011), majoriti

pelajar yang memasuki Fakulti Pengajian Islam adalah berlatar belakangkan sekolah menengah agama berbanding sekolah-sekolah lain serta lepasan kolej.

Berdasarkan demografi latar belakang keluarga, kebanyakan responden berasal daripada keluarga yang mempunyai pendidikan dan ekonomi yang sederhana. Faktor latar belakang keluarga yang sederhana dikenal pasti antara faktor yang mempengaruhi pembelajaran pelajar. Menurut Abd. Razak (2011), demografi keluarga termasuk pendidikan dan ekonomi berkait dengan penglibatan ibu bapa terhadap pendidikan anak-anak. Faktor ini didapati mampu membentuk anak-anak agar lebih berjaya dalam pendidikan atau sebaliknya. Hal ini disokong juga oleh Azadeh & Ghazali (2011) dan Fatihah (2010), yang mendapati latar belakang ibu bapa seperti aspek pendidikan serta sokongan memberi kesan kepada penggunaan SPK anak-anak mereka.

Secara umumnya, responden tidak memiliki latar belakang bahasa Arab yang baik berdasarkan keputusan peperiksaan yang tidak memberangsangkan, jumlah jam pembelajaran di luar kelas, latar belakang keluarga yang sederhana dari segi pendidikan dan pendapatan. Walau bagaimanapun, responden kajian memiliki kelebihan lain iaitu mempunyai pengalaman pembelajaran serta keinginan dan keazaman untuk meneruskan pengajian bahasa Arab di peringkat pra universiti.

Berdasarkan analisis dapatan yang telah dibincangkan sebelum ini, maka dapatan kajian ini telah mendapati bahawa tahap penggunaan SPK secara keseluruhan dalam kalangan pelajar sekolah menengah agama adalah di tahap sederhana. Pelajar kerap menggunakan strategi keazaman dan sosial ketika mempelajari kosa kata bahasa Arab. Strategi memori merupakan strategi ketiga yang kerap digunakan selepas keazaman dan sosial. Manakala strategi meta kognitif dan kognitif merupakan strategi yang paling kurang meluas penggunaannya di kalangan pelajar apabila menduduki tahap keempat dan kelima dari keseluruhan strategi utama SPK. Secara keseluruhan penggunaan item SPK, responden menggunakan 6 item strategi SPK pada tahap

penggunaan tinggi dan 12 item pada tahap penggunaan rendah. Manakala selebihnya iaitu sebanyak 36 item digunakan secara sederhana.

Dapatan kajian juga mendapati bahawa tahap penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar adalah rendah dengan purata kosa kata bahasa Arab yang dikuasai pelajar ialah 717 perkataan daripada 4000 perkataan yang diuji iaitu mewakili sebanyak 17.9%. Majoriti pelajar mendapat skor 0-1000 perkataan iaitu mewakili sebanyak 80.3%. Berdasarkan tahap penguasaan saiz tersebut, dapatan mengenai pola penggunaan SPK pula mendapati bahawa pelajar yang menguasai saiz kosa kata sederhana tinggi (2100-3000) menggunakan SPK lebih kerap berbanding kumpulan tahap pencapaian lain. Ini diikuti dengan pelajar yang menguasai saiz kosa kata secara sederhana rendah (1100-2000) dan rendah (0-1000). Ketiga-tiga kumpulan pelajar ini didapati menggunakan SPK secara keseluruhan secara sederhana.

Strategi meta kognitif dan keazaman merupakan strategi utama SPK yang paling kerap digunakan oleh pelajar yang menguasai saiz kosa kata sederhana tinggi (2100-3000) berbanding memori, sosial dan kognitif. Manakala pelajar yang menguasai saiz kosa kata secara sederhana rendah (1100-2000) dan rendah (0-1000) lebih kerap menggunakan strategi keazaman dan sosial berbanding memori, kognitif dan meta kognitif. Strategi kognitif pula merupakan kategori SPK yang paling kurang digunakan oleh ketiga-tiga kumpulan pencapaian kosa kata.

Terdapat perbezaan signifikan antara tahap penggunaan SPK berdasarkan pencapaian gred bahasa Arab dalam peperiksaan SPM dalam kalangan pelajar sekolah menengah agama. Pelajar yang memiliki keputusan cemerlang dalam peperiksaan SPM lebih kerap menggunakan keseluruhan strategi SPK diikuti dengan kumpulan pelajar sederhana dan lemah.

Dapatan kajian juga menunjukkan terdapat perbezaan signifikan antara tahap penggunaan SPK berdasarkan pendapatan keluarga yang jumlah pendapatan keluarga

mereka RM 1000 dan ke bawah dengan jumlah pendapatan keluarga RM 1001 dan ke atas. Begitu juga, dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat perbezaan signifikan antara tahap penggunaan SPK berdasarkan tempoh pengalaman belajar bahasa Arab dalam kalangan pelajar.

Seterusnya, dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat perbezaan signifikan dalam penggunaan strategi kognitif berdasarkan tahap pendidikan keluarga. Kumpulan pelajar yang keluarganya memiliki SPM/MCE lebih kerap menggunakan strategi kognitif berbanding kumpulan lain. ini diikuti oleh kumpulan pelajar yang keluarganya berkelulusan SRP (PMR)/ LCE, diploma/ ijazah, sekolah dan tidak bersekolah..

Berdasarkan dapatan korelasi pula, dapatan kajian mendapati terdapat hubungan positif yang signifikan di antara keseluruhan penggunaan SPK dengan saiz kosa kata Arab. Diikuti dengan dapatan kajian yang mendapati terdapat hubungan positif yang signifikan di antara penggunaan strategi utama SPK dengan saiz kosa kata kata Arab. Terdapat tiga strategi utama SPK yang mempunyai hubungan yang kuat dengan penguasaan saiz kosa kata iaitu memori, keazaman dan meta kognitif.

Berdasarkan keputusan korelasi, ujian regresi berganda pula menunjukkan terdapat pengaruh SPK (keazaman, sosial, memori, kognitif dan meta kognitif) terhadap saiz kosa kata bahasa Arab. Namun begitu, hanya tiga sahaja strategi utama SPK yang mempengaruhi penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab iaitu memori (14.8%), keazaman (1.8%), dan meta kognitif (0.5%) yang menyumbang sebanyak 17.1%.

Perbincangan Dapatan Kajian

Penggunaan SPK Secara Keseluruhan

Dapatan kajian mendapati bahawa pelajar sekolah menengah agama di peringkat pra universiti merupakan pengguna SPK pada tahap sederhana dan kebanyakan pelajar tidak mengeksploitasi SPK secara keseluruhan. Bahkan beberapa strategi yang terkini

dan penting dalam mempelajari kosa kata bahasa Arab didapati tidak dioptimumkan penggunaanya ketika mempelajari kosa kata bahasa Arab.

Dapatan kajian ini menunjukkan pelajar lebih bergantung kepada SPK yang terhad serta tidak pelbagai. Pelajar didapati lebih cenderung menggunakan SPK yang dikenal pasti sebagai strategi yang sememangnya popular dan menjadi kelaziman dalam kalangan pelajar ketika mempelajari bahasa kedua. Kajian-kajian strategi pembelajaran bahasa kedua konsisten mendapati pelajar yang lemah penguasaan bahasa sering menggunakan strategi yang sama (Anderson, 2005). Pelajar lebih cenderung menggunakan strategi yang melibatkan pengulangan bentuk serta makna kata secara hafalan untuk memperoleh perkataan baharu (Gu & Johnson, 1996; Lawson & Hogben, 1996; Schmitt (1997). Bahkan ramai penyelidik (Fitpatrick et. al, 2008; Pulido, 2009; Schmitt; 2000) percaya bahawa pelajar yang lemah penguasaan bahasa lebih baik menggunakan strategi hafalan manakala pelajar yang cemerlang akan dapat banyak manfaat daripada strategi kognitif. Situasi ini berbeza dengan pelajar yang mempunyai keupayaan bahasa yang baik kerana mereka dilaporkan kerap menggunakan pelbagai jenis strategi terutama strategi yang baharu, canggih serta bijak menyesuaikan dengan tugas mereka (Chamot & O'Malley, 1994).

Situasi penggunaan SPK yang terhad ini menyebabkan pembelajaran kosa kata berlaku secara jangka pendek dan bukan bertujuan untuk pembelajaran jangka panjang yang melibatkan penguasaan pengetahuan aspek linguistik lain seperti morfologi, semantik, sintaksis dan pragmatik. Pembelajaran kosa kata seperti ini dilihat mengesampingkan strategi pengukuhan dan pembangunan kosa kata berbanding hanya sekadar mengingat senarai perkataan dalam jangka pendek. Kelemahan dan kekurangan ini perlu mendapat perhatian sewajarnya agar latihan SPK secara menyeluruh dapat dioptimumkan.

Tahap penggunaan SPK juga menunjukkan bahawa tahap kesedaran pelajar terhadap pembelajaran kosa kata secara eksplisit iaitu pembelajaran secara langsung, sedar, jelas dan terancang masih di tahap rendah. Pembelajaran kosa kata secara eksplisit mempunyai kelebihan terutama dalam usaha untuk meningkatkan saiz kosa kata (Izzetin & Orkun, 2011; Wong & Abdullah, 2003; Sharinllah & Hajar, 2004). Sewajarnya pelajar yang didapati memiliki keupayaan bahasa yang rendah didedahkan dan diberi latihan secara eksplisit. Berdasarkan situasi ini, besar kemungkinan pembelajaran kosa kata secara implisit iaitu pembelajaran kosa kata secara tidak langsung lebih mendapat perhatian di kalangan guru-guru dan pelajar berbanding pembelajaran secara eksplisit.

Dapatan keseluruhan SPK juga memperlihatkan beberapa strategi yang dijangka akan dioptimumkan penggunaannya dalam pembelajaran kosa kata Arab namun dapatan menunjukkan sebaliknya. Antaranya ialah strategi yang melibatkan penggunaan kata serapan serta kosa kata yang selalu diguna dan didengari seperti kosa kata yang terdapat di dalam al-Quran dan doa. Strategi tersebut dijangka demikian kerana mampu memberi impak yang besar dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab (Abdul Razak, 2004). Menurut Maryam (2012), bahasa ibunda mempunyai peranan pemudah cara dalam mempelajari bahasa Inggeris. Hal ini kerana kosa kata ini kerap digunakan serta lebih mudah meneka maknanya. Berdasarkan situasi ini, dapatlah dirumuskan bahawa penggunaan pendekatan seperti ini masih lagi dipandang sepi bukan sahaja di peringkat pelajar malah melibatkan peringkat pengajaran, buku teks dan pihak berwajib dalam hal ehwal pendidikan yang lain.

Penggunaan SPK secara keseluruhan juga memperlihatkan beberapa strategi yang menggunakan alat bantu belajar (ABM) tidak digunakan secara aktif bagi mempelajari kosa kata. Penggunaan medium internet, kad imbasan, menggunakan label ke atas objek fizikal dan bantuan buku teks didapati tidak dioptimumkan

penggunaannya. Bahkan penggunaan strategi tersebut disenaraikan sebagai strategi yang paling kurang digunakan. Menurut kajian Asad (1995), penggunaan ABM mampu untuk meningkat penguasaan pelajar terhadap penguasaan kosa kata bahasa Arab. Hal ini sewajarnya diberi perhatian dalam membantu pelajar menggunakan ABM sekali gus memupuk minat yang tinggi dalam penggunaannya. Faktor-faktor seperti kekurangan ABM, kurang pendedahan serta tiada latihan penggunaan ABM secara tepat merupakan faktor yang dijangka menyumbang kepada situasi ini.

Situasi penggunaan SPK yang sederhana dalam pembelajaran bahasa kedua ini diakui oleh Kudo (1999) yang mendapati pelajar kebiasaannya menggunakan SPK secara terhad dan hanya aktif dalam beberapa sub strategi sahaja. Perkara ini terjadi atas beberapa faktor. Pertama, pelajar hanya melazimkan dan aktif dalam menggunakan beberapa sub strategi sahaja apabila strategi tersebut difikirkan sesuai dengan gaya pembelajaran mereka. Hal ini menyebabkan banyak sub strategi yang terbukti mampu menyumbang dan memberi kesan positif dalam pembelajaran kosa kata tetapi tidak diterokai secara maksimum. Akibatnya pelajar akan cenderung menggunakan strategi yang bersesuaian dengan gaya pembelajaran mereka sahaja yang bersifat mudah. Selain itu, pelajar didapati mengesampingkan beberapa sub strategi yang bersifat lebih terkini, moden, melibatkan aktiviti pembelajaran yang mencabar serta aktiviti mental yang mendalam dan strategi yang menggunakan bantuan material sokongan seperti media dan laman sosial.

Kedua, pelajar didapati seolah-olah tidak menyedari akan wujudnya beberapa pilihan sub strategi lain selain apa yang menjadi amalan mereka. Malah tidak keterlaluan jika sesetengah sub strategi SPK adalah asing bagi pelajar. SPK dalam pembelajaran bahasa Arab di Malaysia masih di peringkat awal dan belum diteroka secara mendalam. Perkara ini jelas diakui oleh Che Radiah & Norhayuza (2011) yang melihat bahawa kajian SPK perlu diberi perhatian. Atas sebab itu, kelihatan masih

banyak lagi strategi yang belum diterokai sebaiknya. Tambahan pula, dapatan menunjukkan bahawa pelajar didapati seolah-olah hanya mewarisi strategi tradisi yang digunakan pelajar sebelum mereka. Hal ini menyebabkan penggunaan SPK secara keseluruhan tidak berkembang dan hanya meliputi beberapa sub strategi sahaja.

Peranan guru dan faktor pengajaran mungkin menyebabkan pendedahan dan penggunaan SPK adalah terhad. Menurut Oxford & Nyikos (1989), bentuk strategi yang lazim dan jarang digunakan boleh menjadi terhad bergantung pada beberapa faktor seperti pendekatan pengajaran, orientasi pengajaran dan sebagainya. Kecenderungan guru menggunakan kaedah pengajaran yang berpusatkan guru serta kurangnya penglibatan pelajar dalam proses pengajaran dan pembelajaran khususnya dalam aktiviti bahasa dalam kelas (Ab. Halim, 2005; Hassan Basri, 2003; Kamarulzaman et.al, 2002) menyebabkan pelajar kurang terdedah kepada kepelbagaian dan kekerapan penggunaan SPK. Tambahan pula, pendekatan pembelajaran secara tradisional mungkin membataskan penggunaan strategi yang menjurus kepada kemahiran berbentuk komunikatif. Menurut Ab. Rahim (1994), pendekatan pengajaran yang berpusatkan guru serta pengajaran bahasa yang memberi penekanan berlebihan kepada tatabahasa, aspek linguistik dan analisis bahasa menyebabkan pelajar tidak berpeluang untuk menerokai strategi-strategi lain yang bersifat komunikatif.

Selain itu, dapatan membuktikan bahawa tidak semua strategi SPK akan digunakan pelajar kerana sesetengah strategi terlalu kompleks, tidak bersifat realiti dan memerlukan masa yang panjang seperti strategi menyediakan buku kosa kata sendiri, menyimpan diari perkataan, penggunaan kad imbasan dan meletak label perkataan pada objek fizikal. Kadang-kadang sesetengah pelajar menganggap bahawa masalah perkataan yang tidak diketahui maknanya boleh diselesai dengan strategi yang lebih mudah antaranya strategi meneka dari konteks ayat. Hal ini selari dengan pandangan Brown (2001) dan Hunt & Beglar (2002) yang mengatakan pelajar sering menganggap

bahawa banyak perkataan boleh diselesaikan dengan meneka maknanya dari konteks ayat. Selain itu, pelajar juga mempunyai gaya hidup yang menggalakkan sifat malas dan suka melakukan hanya yang mudah sahaja (Ho, 2003) serta tidak mempunyai masa yang mencukupi untuk melakukan perkara –perkara yang dianggap rumit dan kompleks (Hayati, 2010).

Penggunaan SPK dalam kalangan pelajar mungkin terkekang dengan tahap prestasi semasa dan situasi persekitaran bahasa yang tidak membantu. Beberapa kajian lepas menunjukkan bahawa pencapaian pelajar dalam peperiksaan bahasa Arab yang tidak konsisten, persekitaran bahasa Arab yang lemah, suasana sumber input bahasa yang miskin serta tahap penggunaannya yang rendah dalam kalangan pelajar. Faktor-faktor ini kerap menghantui suasana pembelajaran bahasa Arab di Malaysia dan menyebabkan tahap penggunaan SPK agak berbeza dengan tahap penggunaan SPK bahasa Melayu dan bahasa Inggeris. Situasi ini juga berlaku dalam kajian ini memandangkan responden kajian kebanyakan berada pada tahap lemah dalam pencapaian di dalam subjek bahasa Arab.

Berdasarkan tahap penggunaan SPK bahasa Arab ini, pelajar boleh dikategorikan sebagai pelajar yang tidak berstruktur dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab. Menurut Sanaoui (1995), pelajar yang tidak berstruktur dalam pembelajaran kosa kata didapati hanya bergantung pada bahan-bahan yang diberikan di dalam kelas, kurang inisiatif sendiri dan tidak suka mengulang kaji kosa kata lama telah membezakan antara dua jenis kumpulan pelajar iaitu pelajar yang berstruktur dan yang tidak berstruktur.

Berdasarkan dapatan ini, keperluan agar pelajar dilatih dan didedahkan dengan penggunaan SPK adalah tinggi. Menurut Nation (2001), latihan yang lengkap dan tepat membuktikan SPK sangat berguna dalam meluaskan pengetahuan pelajar. Pelajar perlu diberi latihan SPK untuk menyokong autonomi pelajar dalam pembelajaran kosa kata

agar pelajar dapat menguruskan SPK mereka. Lebih-lebih lagi, pelajar harus diajar apakah strategi yang harus digunakan, bila dan bagaimana untuk memilih strategi yang sesuai pada penyelesaian pembelajaran yang berbeza.

Dapatan kajian ini didapati selari dengan beberapa kajian lain yang dilakukan di Malaysia antaranya Nurazan (2004) dan Ahmad Iskandar (2008). Sementara itu, dapatan ini menyamai beberapa kajian SPK di luar negara seperti Zarafshan (2002), Sarani & Kafipour (2008), Celik & Toptas (2010), Kafipour (2010), Tinutda & Waraporn (2011) dan al-Khasawneh (2012) dan Serey & Yusuf (2014) yang mendapati bahawa pelajar bahasa kedua merupakan pengguna SPK yang sederhana.

Penggunaan SPK Mengikut Kategori Utama

Penggunaan SPK dalam kalangan pelajar pra universiti pada semua kategori strategi utama didapati digunakan pada tahap sederhana. Namun begitu, setiap kategori utama SPK menunjukkan tahap tingkatan penggunaan yang berbeza. Kategori keazaman didapati lebih kerap digunakan dalam kalangan pelajar sekolah menengah agama di peringkat pra universiti berbanding kategori lain ketika mempelajari kosa kata bahasa Arab. Strategi sosial pula merupakan kategori kedua kerap digunakan oleh kumpulan pelajar tersebut. Sementara itu, strategi memori menduduki tingkatan ketiga selepas strategi keazaman dan sosial. Seterusnya diikuti dengan strategi meta kognitif dan kognitif yang merupakan kumpulan strategi yang kurang penggunaannya dalam kalangan pelajar.

Kedua-dua strategi teratas iaitu keazaman dan sosial yang digunakan secara kekerapan yang tinggi oleh pelajar ini merupakan kumpulan strategi penemuan (*discovery strategy*). Strategi-strategi ini melibatkan pembelajaran kosa kata pada peringkat awal dan pengetahuan makna perkataan baharu yang baru ditemui. Manakala kumpulan “strategi pengukuhan” (*consolidation strategy*) iaitu strategi sosial, strategi memori, meta kognitif dan kognitif pula digunakan oleh pelajar pra universiti pada

tahap dan tingkatan yang lebih rendah daripada strategi keazaman dan sosial. Kumpulan strategi ini melibatkan aktiviti mempelajari dan mengingat makna perkataan yang sudah diketahui.

Berdasarkan senario ini, pelajar didapati lebih cenderung menggunakan strategi mempelajari kosa kata baharu berbanding mempelajari, mengukuh dan mengekalkan kosa kata lama. Malahan dalam situasi ini, dapatan menunjukkan pelajar mengesampingkan strategi pengukuhan kosa kata dalam pembelajaran bahasa Arab. Pengabaian strategi pengukuhan menyebabkan pelajar tidak mampu untuk meningkatkan penguasaan kosa kata mereka. Sedangkan menurut Izzetin & Orkun (2011), pelajar yang menerima latihan strategi pengukuhan kosa kata mampu untuk mencapai skor yang tinggi dalam ujian saiz kosa kata.

Sewajarnya pelajar di peringkat pra universiti menjadi pengguna SPK yang aktif terutama yang melibatkan strategi pengukuhan. Beberapa kajian lepas seperti Syed Ali & Bahar (2012) dan Kafipour (2010) mendapati pelajar di peringkat prasiswazah cenderung menggunakan strategi-strategi pengukuhan kosa kata seperti strategi meta kognitif. Namun kajian ini mendapati pelajar di peringkat pra universiti masih cenderung kepada strategi penemuan kosa kata baharu. Sekiranya perkara ini berterusan, pelajar akan mempunyai masalah dalam penguasaan kosa kata bahasa Arab di peringkat universiti kelak.

a) Strategi Keazaman

Strategi utama SPK yang paling kerap digunakan oleh pelajar ketika mempelajari kosa kata Arab ialah strategi keazaman. Strategi keazaman merupakan strategi yang dipraktikkan pelajar ketika menghadapi dengan situasi mencari makna perkataan baru tanpa meminta bantuan dari pihak lain (Schmitt, 1997). Dalam erti kata lain, strategi ini berupaya menampung atau menutup kekurangan maklumat ketika menemui sesuatu perkataan baharu tanpa meminta bantuan pihak lain.

Kedudukan strategi keazaman sebagai strategi utama SPK yang paling kerap digunakan menyamai beberapa kajian lepas mengenai tahap penggunaan SPK yang melibatkan pembelajaran bahasa kedua seperti Sahbazian (2004), Wan Nazri (2006), Kafipour (2010), Celik & Toptas (2010), al-Khasawneh (2012) dan Serey & Yusuf (2014).

Berdasarkan kedudukan strategi ini, senario ini menunjukkan pelajar pra universiti didapati menggunakan strategi keazaman ini dengan baik dan bijak. Strategi ini dianggap sebagai strategi permulaan bagi memahami sesuatu perkataan baharu tanpa menggunakan khidmat pihak lain. Mereka didapati bijak dan kerap menggunakan beberapa sumber yang mudah, cepat dan langsung untuk mendapatkan makna perkataan seperti menggunakan kamus dwi bahasa dan beberapa isyarat asas untuk meneka makna perkataan dalam konteks ayat mahupun perbualan. Hal ini sesuai dengan tahap pelajar di peringkat pra universiti yang memiliki pengalaman pembelajaran yang luas untuk memanipulasikan segala sumber dengan baik.

Walau bagaimanapun strategi-strategi yang melibatkan bantuan situasi, kata pinjaman bahasa Melayu dan ilmu-ilmu asas perkataan Arab seperti acuan kata, ilmu tatabahasa dan morfologi dilihat perlu diberi lebih penekanan dan latihan dalam pembelajaran kosa kata. Situasi ini dapat dilihat dalam beberapa sub strategi seperti mencari makna kata dasarnya terlebih dahulu, menumpukan kepada bahagian perkataan yang saya tahu, mengenal pasti jenis perkataan sama ada kata kerja, kata nama atau partikel dan mencari acuan kata (*wazan*) terlebih dahulu. Strategi-strategi ini didapati digunakan secara sederhana kerana kelemahan pelajar dalam mengaplikasikan ilmu-ilmu asas bahasa Arab dalam mempelajari kosa kata. Fenomena kelemahan ilmu-ilmu asas bahasa Arab ini disokong dengan kajian Wan Mohd Rahim (2011) yang mendapati penguasaan pelajar universiti terhadap ilmu nahu adalah lemah.

Perkara ini memperlihatkan satu kepincangan mengenai sejauh mana keberkesanan ilmu-ilmu tersebut diajar di peringkat sekolah menengah. Penilaian terhadap objektif pembelajaran ilmu-ilmu asas bahasa Arab seperti sintaksis dan morfologi perlu dilakukan terutama bagaimana aplikasinya terhadap pembelajaran aspek kosa kata. Pelajar dilihat masih belum mampu mengoptimumkan ilmu gramatis perkataan Arab dan ciri-ciri pembentukan kata walaupun mempunyai pengalaman dalam pembelajaran bahasa Arab yang agak lama.

Keadaan ini menunjukkan bahawa strategi ini tidak mudah untuk diaplikasikan kerana kelemahan dan ketidak upayaan pelajar untuk memanipulasi ilmu-ilmu asas bahasa Arab seperti morfologi dan sintaksis dalam pembelajaran kosa kata Arab. Hal ini terbukti apabila strategi ini banyak melibatkan aktiviti analisis bahagian pertuturan, analisis kata terbitan dan kata dasar, menyemak rumpun bahasa pertama, analisis sesuatu gambaran atau isyarat yang berkaitan tidak dapat digunakan secara kerap.

Selain itu, strategi menggunakan kata pinjaman, kata serapan serta kata-kata yang biasa didengari seperti ayat al-Quran, bacaan-bacaan dalam solat dan doa harian turut tidak dimanfaatkan dengan baik oleh pelajar. Menurut A'rif Karkhi (1994), kata pinjaman perlu dititik beratkan kerana mampu membantu pelajar dalam pembelajaran kosa kata. Sewajarnya keterbatasan pengetahuan gramatis dan kekurangan saiz kosa kata mampu untuk mendorong strategi ini dimanfaatkan. Kekurangan pendedahan serta tidak ambil cakna terhadap beberapa modul serta pendekatan kata serapan yang dihasilkan menyebabkan perkara ini berlaku. Beberapa kajian lepas seperti kajian Abdul Rahman (1994) dan Abdul Razak (2004) menunjukkan terdapat kajian yang menghasilkan senarai kosa kata dan modul pembelajaran kosa kata berasaskan kata pinjaman. Namun timbul persoalan sejauh mana kajian-kajian empirikal seperti ini dimanfaatkan terutama terhadap pemilihan kosa kata dalam pembelajaran Bahasa Arab.

Kedudukan sub strategi penggunaan kamus eka bahasa merupakan strategi yang paling rendah penggunaannya dalam kategori strategi keazaman bahkan paling rendah penggunaannya dalam kalangan kesemua sub strategi SPK. Hal ini berbeza dengan dapatan kajian al-Suwairekh (2001) yang mendapati pelajar lebih menggemari merujuk kamus eka bahasa ketika mempelajari bahasa Arab. Perbezaan kedua-dua dapatan ini adalah disebabkan responden kajian yang berbeza dari segi latar belakang bahasa responden. Responden kajian al-Suwairekh (2001) merupakan pelajar yang mempunyai persekitaran bahasa yang membantu sedangkan responden kajian ini melibatkan pelajar bahasa kedua yang tidak mempunyai kelebihan tersebut.

Tahap penggunaan keseluruhan strategi keazaman yang tinggi berbanding kategori strategi utama lain mungkin disebabkan tahap keyakinan mereka terhadap kompetensi bahasa. Pengalaman pelajar dalam mempelajari bahasa Arab sedikit sebanyak mampu memberi mereka keupayaan dan kekuatan untuk berusaha sendiri mencari input bagi sesuatu perkataan yang baharu ditemui. Kebanyakan strategi keazaman dilihat banyak membantu dan mendorong pelajar dalam menghasilkan dan memahami makna kosa kata baharu. Lantaran itu, pelajar kerap menggunakan strategi keazaman seperti menggunakan kamus dwi bahasa dan meneka makna perkataan.

b) Strategi Sosial

Strategi sosial merupakan tindakan yang digunakan pelajar ketika menghadapi situasi mencari makna perkataan baru dengan meminta bantuan dari pihak lain. Dengan kata lain, strategi ini dilihat sebagai pelengkap kepada strategi keazaman ketika bertemu dengan perkataan baharu. Menurut Kemble (2003), kemahiran sosial mampu membantu pemerolehan kosa kata baharu. Dapatan ini menyamai kajian al-Khasawneh (2012) yang mendapat strategi sosial kerap digunakan selepas strategi keazaman.

Hanya dua strategi sahaja iaitu bertanya rakan dan bertanya guru tentang makna sesuatu perkataan sahaja digunakan secara kerap ketika menemui sesuatu perkataan

baharu. Item strategi ini menyamai dapatan kajian SPB Kamarul Shukri (2009) yang mendapati pelajar suka menggunakan item strategi bertanya soalan dalam pembelajaran bahasa Arab. Walaupun kajian beliau mendapati pelajar menggunakannya di tahap sederhana namun secara keseluruhannya item tersebut lebih kerap digunakan berbanding item strategi sosial yang lain.

Namun begitu, dapatan ini berbeza dengan kajian Politzer dan McGroaty (1985) yang melaporkan bahawa pelajar Asia kurang menggunakan strategi yang bersifat menanyakan soalan atau meminta pengesahan bahasa. Hal ini mungkin disebabkan bahawa item bertanya dalam SPK lebih cenderung tujuannya untuk mengetahui makna sesuatu perkataan dan ini berbeza dengan item bertanya dalam pembelajaran bahasa. Bertanya makna sesuatu perkataan adalah cara yang lebih mudah dan cepat mendapat jawapan berbanding item bertanya dalam pembelajaran bahasa yang umumnya adalah lebih luas cakupannya.

Pelajar didapati lebih dekat dengan strategi sosial yang bersifat agak mudah dan santai untuk mempelajari sesuatu perkataan baharu. Hal ini dibuktikan dengan dapatan kajian yang mendapati sub strategi bertanya rakan dan guru dipraktikkan secara kerap. Berdasarkan senarai sub strategi dalam kumpulan strategi utama sosial, item bertanya rakan dan guru merupakan item strategi yang mudah dan cepat mendapat jawapan berbanding dengan sub strategi lain. Kebanyakan sub strategi lain memerlukan kemahiran pertuturan, mendengar serta daya sendiri yang tinggi.

Strategi-strategi sosial lain seperti menyebut perkataan tersebut secara berulang-ulang dengan para pelajar lain, berkongsi maklumat dan mengulang kaji perkataan tersebut dengan para pelajar lain, menggunakan perkataan tersebut dalam perbualan secara bercampur-campur dengan bahasa pertama, meminta pertolongan guru bahasa Arab untuk menyemak makna perkataan tersebut, menggunakan perkataan tersebut semasa bergurau atau berlawak bersama rakan-rakan didapati mengandungi unsur

komunikasi dua hala serta terdapat unsur latih tubi seperti mengulang kaji bersama dan berkongsi maklumat dalam pembelajaran bahasa Arab menyebabkan strategi-strategi ini berada pada tahap penggunaan yang sederhana.

Penggunaan bantuan alat komunikasi sosial dalam strategi sosial seperti *facebook* dan sistem pesanan ringkas (*sms*) juga didapati digunakan pada tahap kekerapan yang rendah. Kemampuan dan keterbatasan kemahiran menulis mungkin menjadi punca alat komunikasi sosial ini tidak dipraktikkan dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab. Selain itu, kekurangan alat komunikasi yang mampu untuk menaip dalam tulisan Arab menjadikan strategi ini tidak begitu mendapat perhatian.

Tahap penggunaan strategi sosial secara keseluruhan dalam kalangan pelajar pra universiti berbeza dengan dapatan kajian pembelajaran kosa kata seperti Kafipour (2010) dan Xu Yan (2009) yang mendapati tahap penggunaan strategi sosial adalah pada tahap rendah. Kajian Kamarul Shukri (2009) juga mendapati pelajar menggunakan strategi sosial di tahap rendah dalam kajian SPB bahasa Arab.

c) Strategi Memori

Strategi memori pula merupakan strategi yang ketiga digunakan oleh pelajar selepas strategi keazaman dan sosial. Strategi ini melibatkan sama ada untuk mengatur informasi mental bersama atau mengubahnya dalam cara yang menjadikannya lebih dapat diingat. Menurut Oxford (1990), strategi memori merupakan strategi yang sangat bertenaga dan berpengaruh.

Atas dasar itu, ramai yang menjangkakan bahawa strategi memori merupakan strategi yang sering digunakan dalam pembelajaran kosa kata. Namun, kajian ini mendapati strategi memori merupakan strategi utama yang digunakan pada tahap sederhana. Secara keseluruhannya, dapatan tahap sederhana ini berbeza berbanding dapatan kajian lepas SPB seperti Kamarul Shukri (2009); Riazi (2007); Hong (2006); lan (2005); al-Otaibi (2004); al-Wahibee (2000); Alosi (1997) apabila kajian-kajian

mereka mendapati strategi memori merupakan strategi paling kurang digunakan dalam pembelajaran bahasa. Namun dapatan ini konsisten dengan dapatan al-Khasawneh (2012) yang mendapati strategi ini digunakan secara sederhana selepas strategi keazaman dan sosial.

Penggunaan strategi memori berada di tahap sederhana walaupun ia mengandungi sub strategi paling banyak berbanding strategi utama lain. Hasil dapatan mendapati hanya dua sub strategi sahaja digunakan pada tahap kekerapan tinggi. Situasi ini menyamai dengan dapatan kajian Anida (2003) yang mendapati hampir satu per tiga daripada responden kajiannya menyatakan tidak pernah dan biasanya tidak menggunakan strategi untuk mengingat. Manakala hal ini disokong oleh Norhayuza (2006) yang melaporkan tentang masalah pelajar dalam mengingat makna perkataan yang melibatkan makna, sebutan dan ejaan.

Hanya dua item sahaja digunakan pada tahap kekerapan yang tinggi iaitu strategi mengingat perkataan berdasarkan kekerapan penggunaan dan menyebut perkataan tersebut tanpa menghiraukan baris di hujung perkataan. Dengan kata lain, kebanyakan item strategi lain yang melibatkan strategi memori yang terkini dan canggih amat jarang digunakan. Pelajar masih lagi terikat dengan item strategi memori yang bersifat tradisi dan mudah diaplikasikan tanpa banyak melakukan aktiviti mental seperti membuat imejan, menggunakan kad imbasan dan melakukan bunyian. Hal ini diakui dalam kajian Kamarul Shukri (2009) dalam kajian SPB bahasa Arab dan Irma Martiny (2012) dalam kajiannya mengenai strategi memori dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab.

Penggunaan strategi memori secara keseluruhan juga menunjukkan bahawa kebanyakan pelajar lebih terdedah dan cenderung menggunakan teknik hafalan tanpa berfikir (*rote rehearsal method*) dan pengulangan yang kerap (Mufidah & Muhammad Baqir, 2013). Penggunaan strategi memori yang terhad kepada beberapa strategi seperti hafalan dan pengulangan menunjukkan tahap penguasaan kosa kata pelajar yang lemah.

Menurut kajian Zahriah (2011), pelajar lemah dan sederhana kosa kata bahasa Arab didapati tidak menggunakan sebarang strategi spesifik selain menghafal dan pengulangan kerap. Sewajarnya, pelajar yang mempunyai pengalaman dalam pembelajaran bahasa Arab perlu menggunakan strategi memori yang lebih terkini. Hal ini kerana strategi hafalan dan pengulangan kerap lebih sesuai untuk pelajar peringkat permulaan dan bukan di peringkat pra universiti. Barcroft (2009) mengatakan bahawa pelajar yang lebih berpengalaman sewajarnya mendapat manfaat daripada strategi kognitif, sosial dan meta kognitif yang menggalakkan pengetahuan kosa kata jangka panjang. Berdasarkan dapatan ini tidak hairanlah mengapa kajian Norhayuza (2001) mendapati ingatan pelajar terhadap kosa kata bersifat jangka masa pendek.

Situasi dapatan ini juga menunjukkan seolah-olah pelajar mewarisi terus-menerus sub strategi tersebut daripada amalan kebiasaan. Beberapa kajian mendapati strategi hafalan memang menjadi kebiasaan dan popular di kalangan pelajar bahasa kedua (Fitzpatrick et. al, 2008; al-Qarni & Meara, 2008; Milton, 2009). Ramai penyelidik mendapati bahawa pelajar mengakui strategi ini merupakan strategi terbaik untuk mereka disebabkan penguasaan pelajar yang lemah (Pulido, 2009; Schmitt, 2005). Sedangkan kenyataan ini tiada asas yang kukuh memandangkan beberapa kajian yang dilakukan (Barcroft, 2009; Sarraga & Alba, 2006) menunjukkan bahawa strategi kognitif dan meta kognitif mampu membuatkan pelajar menghasilkan penguasaan yang lebih baik.

Di samping itu, pelajar sekolah agama lazimnya dijangka lebih menyukai strategi yang melibatkan hafalan kerana telah dipupuk dengan sistem pendidikan al-Quran dan sistem pengajaran bahasa yang digunakan di negara Arab. Biasanya pelajar sekolah agama diwajibkan untuk menghafal beberapa surah al-Quran dan mereka sering terdedah dengan cara hafalan kaedah *takrar*. Menurut Azmil & Ab. Halim (2012), kebanyakan pelajar yang menghafal al-Quran kerap menggunakan kaedah *takrar*

(pengulangan). Fenomena ini disokong dengan kajian SPB al-Wahibee (2000), al-Otaibi (2004), Riazi (2000), al-Shuwairkh (2001) yang mendapati pelajar-pelajar Arab sememangnya kerap menggunakan strategi memori yang berbentuk hafalan yang banyak bergantung pada proses pengulangan.

Penggunaan strategi hafalan dan pengulangan yang kerap menyebabkan beberapa sub strategi memori lain dikesampingkan terutamanya yang melibatkan strategi *mnemonic*. Menurut Politzer & McGroarty (1985) dan al-Buainain (2010), teknik hafalan yang biasa digunakan pelajar lebih kepada menghafal kata, frasa dan ayat. Sedangkan item strategi memori yang dinamakan sebagai teknik *mnemonic* melibatkan mencipta hubungan mental, menggunakan imej dan bunyi, mengulang kaji dengan baik dan menggunakan tindakan/perbuatan. Menurut Oxford dan Nemati (2009), empat strategi ini mampu untuk mengatasi masalah penguasaan kosa kata untuk jangka masa panjang. Menurut Chamot (2001), *mnemonic* merupakan teknik pembelajaran yang membantu ingatan dan meningkatkan daya ingatan untuk jangka masa panjang dan menjadikan hafalan menjadi mudah.

Antara sub strategi tersebut ialah mempelajari bagaimana bunyi perkataan, mempelajari bagaimana ejaan perkataan, melakukan gambaran minda tentang situasi atau tempat yang lazimnya menggunakan perkataan, melakukan gambaran minda mengenai makna perkataan tersebut untuk membantu mengingatnya, menggunakan bahagian-bahagian perkataan yang saya fahami untuk mengingatnya, membayangkan bunyi perkataan yang hampir sama dengan bahasa melayu atau loghat, mengelaskan perkataan tersebut menurut persamaan ciri-ciri yang terdapat padanya, berlatih membuat ayat dengan perkataan tersebut, mengingati dan menghafal perkataan tersebut menggunakan bentuk kata, melakukan gambaran minda terhadap bentuk perkataan tersebut untuk membantu mengingatnya, mengucapkan perkataan tersebut secara nyaring apabila menjumpainya pertama kali, mengingati perkataan sebelum atau selepas

perkataan tersebut dalam teks dan menghubungkan perkataan tersebut dengan perkataan yang seerti atau yang berlawanan maknanya .

Kebanyakan sub strategi ini berkaitan dengan ciri-ciri fizikal, tatabahasa perkataan, sistem bunyian, bentuk tulisan dan ejaan. Hal ini mungkin disebabkan ciri-ciri kata Arab yang agak kompleks dan rumit sehingga sukar untuk diaplikasikan oleh pelajar dalam mengingat kosa kata. Hal ini ada disentuh dalam kajian Irma Martiny (2012) yang mendapati pelajar agak sukar untuk membezakan persamaan bentuk dan bunyi yang wujud dalam sesuatu perkataan Arab. Beberapa ciri perkataan Arab seperti perkataan yang bermula dengan huruf '*mim*' bagi acuan kata (*wazan*) *ism alat* (kata nama alat), *ism makan* (kata nama tempat), *ism fa'el* (kata nama pelaku) serta *wazan fa'al/ fa'alah* dikesan boleh menambahkan kekeliruan bunyi. Begitu juga dengan ciri-ciri bunyian *tanwin* huruf *ta' marbutah* di hujung perkataan Arab kadang-kadang menyebabkan pelajar terkeliru (Zahriah, 2011).

Kekeliruan bunyi dan bentuk ini menunjukkan pelajar agak sukar mengingat perkataan yang mempunyai ciri keserupaan. Menurut Nation (2000), pelajar bahasa kedua mungkin memerlukan masa untuk membezakan antara beberapa perkataan baharu yang mempunyai persamaan tertentu. Dapatan kajian ini yang mendapati pelajar kerap menggunakan strategi mengingat perkataan tanpa menghiraukan baris hujung perkataan dan ini menunjukkan strategi ini digunakan untuk mengatasi masalah kekeliruan tersebut agar lebih mudah untuk menyebut dan mengingatinya.

Selain itu, pelajar didapati menghadapi kekangan untuk mengingat perkataan di bawah tematik atau situasi yang sama seperti perkataan di bawah tajuk sayur-sayuran, alat tulis, kenderaan dan sebagainya. Dapatan ini menyamai kajian Zahriah (2011) yang mendapati pelajar lebih suka mengingat perkataan bebas berbanding perkataan semantik dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab. Beberapa pendapat seperti Tinkham (1993), Waring (1997), Finkbeiner & Nicol (2003), Erten & Tekin (2008) dan Papathanasiou

(2009) mengatakan bahawa keserupaan benda dalam set perkataan di bawah petunjuk yang sama lebih menyudahkan pelajar mengingat perkataan baharu.

Berdasarkan perbincangan ini terdapat kemungkinan bahawa tidak semua kaedah *mnemonic* yang dicadangkan sesuai dengan ciri-ciri kosa kata Arab. Lawson & Hogben (1996) mendapati satu dapatan yang agak mengejutkan bahawa pelajar yang kurang kerap menggunakan strategi *mnemonic* atau kata kunci didapati lebih efisien dalam mengingat kembali perkataan. Atas dasar itu, P&P kosa kata bahasa Arab sewajarnya perlu mengambil kira mengenai unsur-unsur kekeliruan dalam usaha memudahkan pelajar mengingatinya dengan lebih berkesan.

Kesimpulannya, pelajar cenderung menggunakan sub strategi yang berorientasikan makna perkataan berbanding hafalan secara menyeluruh yang melibatkan morfologi, sintaksis, pragmatik dan semantik. Walaupun strategi berorientasikan makna boleh membantu dalam pembelajaran kosa kata namun ia sekadar bersifat sementara untuk jangka pendek. Menurut kajian Lawson & Hogben (1996), pelajar yang tidak menggunakan konteks tetapi cenderung kepada orientasi makna dalam menentukan makna perkataan baharu didapati sukar untuk mengingat kembali perkataan tersebut di masa lain. Di sini mereka mencadangkan agar perlu dibezakan antara kepentingan kedua-duanya iaitu penggunaan konteks untuk memahami dan mengingat makna dan penggunaan konteks untuk mengingat kembali sesuatu perkataan di masa lain. Justeru, perbezaan antara aspek pembelajaran dan pemahaman kosa kata perlu diambil kira dalam pengajaran kosa kata.

Manakala terdapat lima item yang digunakan pada tahap kekerapan yang rendah iaitu menghubungkan perkataan kepada pengalaman peribadi, mencipta definisi saya sendiri terhadap perkataan-perkataan, melakonkan perkataan tersebut dalam bentuk perbuatan, menulis beberapa perenggan ayat menggunakan beberapa perkataan dan menggunakan kaedah rima (bunyi bersajak).

Berdasarkan strategi-strategi ini, pelajar didapati tidak cenderung menggunakan strategi yang melibatkan kemahiran bahasa seperti menulis dan strategi sokongan bagi membantu mengukuhkan pembelajaran kosa kata bahasa Arab. Menurut Baicheng (2009), pelajar di Barat China yang mempelajari kosa kata Inggeris didapati tidak mencuba beberapa strategi sokongan dalam mengukuhkan memori. Situasi ini menunjukkan bahawa strategi sokongan untuk mengukuhkan memori agak sukar diaplikasikan kerana ia melibatkan kemahiran bahasa yang tinggi serta daya kreativiti yang tinggi seperti menggunakan kaedah lagu atau rima sajak, mencipta definisi sendiri dan beraksi dalam bentuk lakonan. Strategi ini perlu diaktifkan dengan bantuan dan panduan daripada pengajar agar ia lebih bermanfaat dalam mengukuhkan pembelajaran kosa kata Arab.

d) Strategi Meta Kognitif

Meta kognitif merupakan strategi SPK yang digunakan pelajar secara sederhana ketika mempelajari kosa kata bahasa Arab dan tahap penggunaan berada di tingkatan ke empat selepas strategi keazaman, sosial dan memori. Strategi meta kognitif merupakan strategi yang membantu menyelaras proses pembelajaran dengan menumpu, menyusun, merancang dan menilai pembelajaran kosa kata.

Kedudukan penggunaan strategi ini pada tingkatan keempat selepas strategi memori dilihat dapat membantu meningkatkan keberkesanan strategi memori. Menurut Oxford (1990), strategi meta kognitif seperti memberi tumpuan jika digunakan serentak dengan strategi memori akan lebih berkesan. Begitu juga sebaliknya, jika strategi meta kognitif tidak dioptimumkan, maka sedikit sebanyak memberi kesan kepada keberkesanan strategi memori. Namun begitu, memandangkan tiada sub strategi yang digunakan secara kekerapan tinggi, kajian ini menyimpulkan bahawa pelajar tidak mempunyai kemahiran pengurusan pembelajaran kosa kata yang baik.

Item strategi memusatkan pembelajaran yang aktif digunakan di bawah strategi ini iaitu memberi perhatian kepada perkataan ketika seseorang sedang bertutur dan ketika pembelajaran di dalam kelas menggambarkan bahawa pelajar cenderung untuk memberi perhatian kepada guru yang sedang mengajar. Situasi ini menunjukkan bahawa pelajar tertarik dengan kosa kata yang dituturkan dan digunakan terutama guru yang mengajar. Memandangkan pelajar bahasa Arab di Malaysia kurang dari input bahasa persekitaran, guru bahasa Arab mempunyai peranan yang besar dalam pembangunan bahasa mereka terutamanya aspek kosa kata. Penggunaan sub strategi ini secara sederhana mungkin disebabkan guru tidak menggunakan bahasa Arab tetapi lebih cenderung menggunakan bahasa ibunda semasa pengajaran dijalankan di dalam kelas. Hal ini disokong dengan dapatan kajian Zawawi (2009) dan Tarmizi (1997) yang mendapati guru lebih cenderung menggunakan bahasa Melayu ketika mengajar.

Selain itu, pelajar juga didapati menggunakan secara sederhana dalam beberapa strategi sokongan atau tampungan lain untuk membantu pembelajaran kosa kata mereka. Strategi meminta pertolongan rakan dan menggunakan media adalah bertujuan untuk menyokong pembelajaran kosa kata mereka dengan peranan rakan serta bantuan media bahasa Arab.

Terdapat dua strategi sahaja yang jarang dan kurang digunakan iaitu menguji diri sendiri dengan ujian kosa kata dan mempelajari perkataan tersebut dalam buku teks sebelum pembelajaran. Kedua-dua strategi ini menunjukkan pelajar tidak menguji diri dengan ujian-ujian kosa kata dan mereka kurang menggunakan sumber kosa kata dari buku teks menyebabkan aspek menyusun dan menilai dalam strategi meta kognitif tidak dioptimumkan dengan baik.

Tahap penggunaan strategi meta kognitif yang sederhana ini memperlihatkan pelajar sekolah menengah agama di peringkat pra universiti berkemungkinan tidak mempunyai kemahiran pengurusan pembelajaran yang baik. Perbezaan antara pelajar

yang cemerlang dan lemah boleh dilihat daripada penggunaan strategi meta kognitif (Chamot & O'Malley, 1994). Menurut Sanaoui (1995), pelajar yang tidak menggunakan meta kognitif sebagai strategi pembelajaran kosa kata merupakan pelajar yang tidak berstruktur yang lebih bergantung kepada bahan-bahan dalam kelas kurang mengambil inisiatif sendiri dan tidak aktif melakukan ulang kaji. Hal ini menyebabkan pelajar tidak ada sikap berdikari dalam pembelajaran untuk berlatih, menganalisis dan menaakul ketika mempelajari kosa kata bahasa Arab.

Sewajarnya, dalam situasi pelajar yang kurang sumber pembelajaran serta tempoh pembelajaran di kelas yang terhad, pelajar harus memanfaatkan strategi meta kognitif. Strategi meta kognitif mampu meningkatkan pengetahuan kosa kata kerana lazimnya pengajaran formal di bilik darjah adalah tidak mencukupi (Nunan, 1999). Pendedahan dan latihan yang cukup terhadap strategi ini mampu menjadikan pelajar mendapat natijah yang baik dalam pembelajaran kosa kata.

Dapatan kajian ini menyamai kajian Ahmad Azman, Rafizah, Muhammad Nasri & Abdul Rashid (2011) yang mendapati pelajar Malaysia tidak cenderung menggunakan strategi meta kognitif dalam pembelajaran bahasa Inggeris. Situasi ini berbeza dengan pelajar Iran dan China yang menunjukkan bahawa mereka merupakan pelajar yang aktif menggunakan strategi meta kognitif seperti Seedeh, Elaheh, Mahdieh (2012) dan Xu Yan (2009).

e) Strategi Kognitif

Strategi kognitif melibatkan strategi yang merujuk kepada manipulasi mental secara jelas. Berbeza dengan strategi memori, strategi ini dapat membantu mempelajari erti sebenar perkataan berbanding memori yang hanya boleh diaplikasi dengan mengingat makna yang berhampiran atau yang lebih kurang dengan makna sebenar (Banisaied, 2013). Dalam pembelajaran kosa kata, strategi ini membantu pelajar untuk manipulasi pembelajaran kosa kata secara langsung melalui pembelajaran, pemahaman

dan pentafsiran sesuatu. Strategi ini mampu menguatkan strategi meta kognitif seterusnya menjadikan autonomi pelajar dapat dilatih dengan lebih baik.

Walaupun Oxford (1990) serta O'Melley dan Chamot (1990) mengatakan bahawa strategi kognitif merupakan strategi yang penting, asas serta merupakan strategi yang popular dalam kalangan pelajar bahasa. Namun dapatan kajian ini menunjukkan sebaliknya iaitu strategi kognitif merupakan strategi paling kurang digunakan. Dapatan ini menyamai dengan kajian Lutfiye (2011); Celik & Toptas (2010); Kafipour (2010); Kamarul Shukri (2009); Park (2005); al-Otaibi (2004); Chou (2002) dan Lio (2002).

Kekurangan penggunaan strategi kognitif yang ketara mungkin disebabkan oleh ketidakmampuan atau keengganan pelajar untuk berlatih, menganalisis dan menaakul untuk tujuan pembelajaran kosa kata bahasa Arab. Kekurangan ini juga menunjukkan pelajar pra universiti menghadapi masalah kompetensi bahasa Arab. Menurut Misnan (1999), pelajar yang menghadapi masalah kompetensi bahasa Arab didapati kurang menggunakan gaya pembelajaran berbentuk hafalan, perbincangan dan membuat latihan.

Strategi-strategi ini merupakan strategi kognitif yang paling asas di mana ia melibatkan penyebutan dan penamaan perkara daripada senarai yang hendak dipelajari (Rhee & Pintrich, 2004). Strategi ini berkesan untuk tugas yang mudah dengan mengaktifkan maklumat dalam ingatan jangka pendek sedia ada.

Selain itu, beberapa sub strategi yang melibatkan alat bantuan seperti kad imbasan, lagu dan label dilihat agak kritikal tahap penggunaannya. Berdasarkan kajian-kajian lepas, strategi-strategi pembelajaran bahasa Arab yang memerlukan kepada bantuan alat atau material sokongan untuk pembelajaran seperti penggunaan kad imbasan, melibatkan lakonan, ujian, label, laman sosial, dan buku teks tidak digunakan dengan baik.

Situasi ini juga melibatkan P&P kosa kata bahasa Arab yang dilihat agak ketinggalan dalam penggunaan strategi melibatkan material sokongan. Kajian Muhammad Rozman (2003); Norhayuza (2006) dan Zawawi (2009) melaporkan tentang strategi pengajaran bahasa Arab yang hampir tidak digunakan oleh pensyarah adalah yang melibatkan material sokongan seperti kad imbasan, bahan bergambar, bahan audio, media BA, permainan bahasa dan internet.

Hal ini berbeza dengan pembelajaran bahasa Inggeris, kebanyakan kajian menunjukkan bahawa pembelajaran bahasa Inggeris lebih terdedah dengan penggunaan media seperti kajian Law Bik Yuk (2003), Shahbazian (2004) dan Tinutda & Waraporn (2011) yang mendapati penggunaan media adalah tinggi dalam pembelajaran bahasa Inggeris.

Strategi kognitif dan meta kognitif dalam strategi pembelajaran bahasa selalu disarankan agar penggunaannya dioptimumkan dan ia merupakan antara strategi yang popular di kalangan pelajar (Chang, 2011; al-Buainain, 2010; Riazi, 2007; Aziz Khalil, 2005; Liu, 2004; Abu Shamis, 2003; Han & Lin, 2000; Nisbet, 2002; dan Sheorey, 1999). Namun, penggunaannya dalam kajian SPK ini mendapati kedua-dua strategi utama ini paling kurang digunakan. Situasi ini menggambarkan bahawa pelajar tidak mempunyai sikap dan tabiat pengurusan pembelajaran sendiri yang baik dan kecenderungan untuk memanipulasikan mental secara mendalam.

Penggunaan SPK Mengikut Item

Item-item SPK Yang Tinggi Kekerapan Penggunaannya

Terdapat enam strategi SPK yang digunakan pada tahap penggunaan yang tinggi. Hal ini menunjukkan bahawa keseluruhan strategi ini sentiasa digunakan oleh pelajar-pelajar sekolah menengah agama dalam mempelajari kosa kata bahasa Arab. Item-item strategi ini hanya melibatkan tiga strategi utama sahaja iaitu strategi keazaman, sosial dan memori. Senario ini menunjukkan bahawa dapatan pada peringkat

kategori utama tidak jauh bezanya dengan dapatan pada peringkat item di mana ketiga-tiga strategi utama ini menduduki tingkatan teratas berbanding strategi meta kognitif dan kognitif.

Strategi-strategi yang digunakan secara kekerapan tinggi ini tergolong dalam strategi yang bersifat popular, mudah dan secara langsung (*direct*) dalam menentukan makna perkataan tanpa melalui pemprosesan mental yang mendalam. Kebanyakan strategi ini juga tidak memerlukan daya kreativiti yang tinggi dan tidak melibatkan banyak proses berfikir.

Untuk memudahkan perbincangan, item-item strategi ini akan dibincangkan mengikut kumpulan strategi utama iaitu strategi menggunakan kamus Melayu- Arab dan meneka makna berdasarkan konteks ayat atau perbualan di bawah strategi keazaman, strategi bertanya rakan dan bertanya guru di bawah strategi sosial. Manakala strategi mengingat perkataan berdasarkan kekerapan penggunaan dan menghiraukan tanda baris di hujung perkataan di bawah strategi memori.

Di bawah strategi utama keazaman, terdapat dua sub strategi yang digunakan secara kekerapan tinggi iaitu strategi menggunakan kamus Arab-Melayu dan meneka makna berdasarkan konteks ayat dan situasi perbualan. Kedua-dua strategi ini dianggap sebagai strategi berangkai yang sering digunakan oleh pelajar. Penggunaan kamus merujuk kepada mengetahui makna perkataan secara leksikal manakala strategi meneka makna berdasarkan konteks ayat dan situasi perbualan merujuk kepada memahami makna secara kontekstual. Menurut Nik Mohd Rahimi (2005), memahami secara leksikal dan secara konteks dalam kemahiran mendengar bahasa Arab adalah saling sokong menyokong antara satu sama lain. Pendedahan berterusan daripada pengajar didapati antara faktor mengapa pelajar suka menggunakan strategi ini. Hal ini disokong dengan kajian Norhayuza (2006) yang mendapati bahawa pensyarah kerap menggunakan strategi ini untuk membantu pelajar.

Strategi menggunakan kamus dwi bahasa (Arab -Melayu) merupakan strategi yang paling kerap digunakan di bawah kumpulan strategi keazaman. Dapatan ini konsisten dengan kajian Kafipour (2010); Zhang (2009); Ab. Halim & Wan Mohamad (2006); Wu (2005); Wan Moharani, Badrul Munir, Radziah, Nabilah, Nazifah & Afizzjah Artini (2005); Shahbazian (2004); al-Nujaidi (2002); Hsien-jen (2001); dan Cowie (1987) yang mendapati pelajar kerap menggunakan strategi ini ketika mempelajari bahasa kedua/ asing. Berdasarkan pemerhatian umum dan dapatan kajian lepas seperti Norma (2002) dan Wan Moharani et.al (2005) mendapati bahawa majoriti pelajar dalam kalangan sekolah menengah memiliki kamus dwi bahasa berbanding kamus eka bahasa.

Penggunaan kamus lazimnya merujuk kepada memahami perkataan secara leksikal. Pelajar didapati tidak dapat memahami inti pati makna sekiranya tidak mengetahui makna setiap perkataan dengan tepat. Justeru, penggunaan kamus dwi bahasa yang kerap menunjukkan kecenderungan pelajar untuk memahami perkataan secara makna leksikal. Berdasarkan penyelidikan-penyelidik lepas seperti Atkins & Knomles (1990); Baxter (1980) dan Tomaszczyk (1979), kamus dwi bahasa lebih disukai dan digunakan lebih meluas berbanding kamus eka bahasa disebabkan mudah dan cepat mendapat makna sesuatu perkataan. Situasi ini menunjukkan bahawa penggunaan kamus hanya terhad kepada untuk mengetahui makna perkataan sahaja tanpa menghiraukan fungsi-fungsi lain sebuah kamus (Ahmad, Abd Rauf, & Che Radiah, 2005; Wan Moharani et.al, 2005).

Penggunaan kamus dwibahasa merupakan antara cara yang lazim digunakan terutama untuk membaca dan memahami sebuah teks. Menurut Hartmann (1983) lazimnya penggunaan kamus dwi bahasa digunakan untuk membaca teks bahasa asing yang mana kegunaan utama adalah untuk mengetahui makna perkataan. Ia merupakan satu cara cepat untuk mengetahui makna sesuatu perkataan secara harfiah dan

bermanfaat dalam perkembangan bahasa kedua/asing terutamanya keupayaan kemahiran membaca (Folse, 2004; Knight, 1994).

Namun begitu, menggunakan kamus dwibahasa sebagai satu-satu sumber rujukan dalam pembelajaran kosa kata boleh menghalang pelajar daripada membangunkan kosa kata bertulis kerana kamus dwibahasa lebih memfokuskan kepada terjemahan perkataan berbanding penggunaannya (Nation, 2008). Hal ini disokong oleh Nuttall (1982) yang mengatakan sepatutnya merujuk kamus menjadi pilihan terakhir dan digunakan hanya untuk perkataan yang betul-betul tidak dapat diteka maknanya. Hosenfeld (1977) pula merumuskan bahawa penggunaan kamus atau glosari sepatutnya berlaku setelah gagal menggunakan beberapa strategi lain yang lebih efisien. Ini kerana pelajar seharusnya memberi keutamaan kepada strategi yang menyelesaikan kehendak tepat makna perkataan tersebut dan bukan mencari-cari makna leksikal dalam kamus atau glosari.

Salah satu rasional mengapa pelajar lebih cenderung menggunakan kamus dwi bahasa berbanding ekabahasa adalah kerana kecenderungan untuk mengetahui setiap makna perkataan yang dijumpai. Hal ini disokong dengan kajian Sheorey (1999) yang mendapati kebanyakan pelajar kolej di India cenderung untuk mengetahui setiap makna perkataan dalam teks sekiranya banyak perkataan tidak diketahui maknanya. Kecenderungan ini menyebabkan pelajar kerap melihat dan bergantung kepada kamus dwi bahasa untuk mengetahui setiap makna perkataan.

Situasi ini ada kaitan dengan kekurangan saiz kosa kata dalam kalangan pelajar. Masalah kekurangan jumlah dan pengetahuan kosa kata menyebabkan pelajar menghadapi kekangan untuk memahami setiap perkataan dan definisi yang diberikan dalam bahasa sasaran. Dalam hal ini, kamus dwi bahasa menjadi alternatif kepada pelajar untuk memberi terjemahan segera terhadap perkataan sasaran. Kekangan ini merujuk kepada kekurangan kosa kata dan kelemahan kemahiran bahasa pelajaran yang

mana kebanyakan pelajar yang tidak cekap bahasa kerap menggunakan kamus dwibahasa (Wan Nazri, 2006; Knight, 1994).

Namun begitu, penggunaan strategi merujuk kamus dwi bahasa harus diakui sebagai cara mudah untuk mengetahui makna perkataan baharu. Strategi ini merupakan strategi sokongan dan pelengkap kepada strategi meneka makna (Hulstijn, 1993). Dapatan penggunaan kamus dwi bahasa berbeza dengan dapatan kajian al-Suwairekh (2001) dan Yu (2000) yang mendapati pelajar cenderung menggunakan kamus ekabahasa. Perbezaan ini disebabkan latar belakang responden kajian yang berbeza kompetensi bahasa dan persekitaran bahasa yang baik.

Strategi kedua ialah strategi meneka makna perkataan dalam konteks ayat yang berada pada aras kekerapan tinggi selepas merujuk kamus dwi bahasa. Situasi dapatan ini menunjukkan pelajar melebihkan makna secara leksikal berbanding makna kontekstual. Pelajar pra universiti seharusnya lebih mengutamakan makna yang tepat dengan kehendak konteks berbanding makna secara leksikal. Hal ini menunjukkan penguasaan bahasa Arab pelajar berada pada tahap tidak memuaskan. Menurut Knight (1994), pelajar yang mempunyai kemahiran bahasa terutama lisan yang tinggi lebih mendapat manfaat dari meneka makna kontekstual.

Pelajar di peringkat pra universiti seharusnya dilatih untuk memahirkan diri dengan strategi ini. Berdasarkan kajian-kajian lepas seperti O'Malley (1985) dan Cohen & Aphek (1981), strategi ini kerap digunakan oleh pelajar pada peringkat pertengahan dan tinggi berbanding peringkat rendah. Pelajar di peringkat rendah agak sukar menggunakan strategi ini kerana perlu menguasai beberapa tahap kecekapan terlebih dahulu. Penggunaan strategi meneka berdasarkan konteks perlu menguasai dan memperbanyakkan latihan berkenaan asas kosa kata, pengecaman kata dan meta kognisi sehingga boleh digunakan sebagai klu untuk memahami kontekstual.

Nuttall (1982), Scholfield (1982, 1999) dan Nation (1990) pula mencadangkan agar strategi meneka makna perkataan konteks ayat lebih patut didahulukan oleh pelajar sebelum merujuk kamus. Hal ini kerana percubaan untuk meneka makna perkataan konteks sebelum merujuk kamus adalah lebih bermanfaat kerana dapat membantu pelajar untuk memilih maksud yang betul bertepatan dengan kehendak teks.

Sub strategi ini perlu diberi perhatian lanjutan tentang bagaimana, bila dan di mana pelajar menggunakan strategi ini agar penggunaannya dapat dimanfaatkan sebaiknya. Berdasarkan beberapa kajian lepas seperti Bensaousson & Laufer (1984), Haynes, (1984), Huckin & Bloch (1993), mendapati bahawa pelajar cenderung untuk bergantung kepada kesimpulan berdasarkan meneka gabungan bentuk perkataan berbanding apa kehendak teks yang sebenar. Hal ini menyebabkan sering berlaku salah meneka makna perkataan. Kelly (1990) menegaskan pelajar sering melakukan tekaan yang salah dan kurang tepat mengikut kehendak konteks.

Atas sebab itu, Hunt & Beglar (2002) menyarankan agar guru dan pelajar didedahkan dengan teknik penggabungan antara strategi menggunakan kamus dan meneka dari konteks. Saranan ini menekankan agar penggunaan kamus perlu digunakan selepas meneka dari konteks bagi memastikan tekaan itu tepat di samping menguasai aspek-aspek lain ilmu pengetahuan kosa kata. Dapatan kajian ini menyamai kajian Wu (2005), Kamarul Shukri (2009), Baicheng (2009) yang mendapati pelajar sering menggunakan kedua-dua strategi ini di tahap kekerapan tinggi dalam pembelajaran kosa kata.

Seterusnya terdapat dua sub strategi yang kerap digunakan di bawah strategi sosial iaitu bertanya rakan dan bertanya guru mengenai makna perkataan yang digunakan secara aktif oleh pelajar. Strategi bertanya rakan ini menyamai kajian Oxford & Ehrman, (1995), Wharton (2000) dan Paul Chi (2009) yang mendapati bahawa item ini antara strategi sosial yang kerap digunakan. Strategi ini popular dan sering

digunakan oleh pelajar yang penguasaan bahasanya belum mantap dan sering digunakan bagi mengatasi kelemahan mendengar. Strategi bertanya untuk mengetahui makna perkataan adalah strategi yang bersifat langsung (*direct*) dan cepat untuk mengetahui sesuatu makna berbanding item strategi lain yang lebih mencabar seperti berinteraksi, bekerjasama dengan rakan lain, *tasmi'* dan menggunakan media sosial.

Dapatan kajian ini juga menunjukkan bahawa strategi bertanya rakan lebih kerap berbanding bertanya guru. Hal ini menunjukkan bahawa peranan rakan dalam membetulkan rakan yang lain didapati lebih berkesan kerana pelajar secara psikologinya tidak suka mendedahkan kelemahannya di hadapan para pensyarah seperti yang diperkatakan oleh Ewald (2007), Ghaith & Diab (2008) serta Newman (2002). Malah kajian terdahulu mendapati peranan rakan dapat membetulkan lebih 80% permasalahan pelajar (Ohta & Nakaone, 2004). Manakala sebahagian pelajar yang bermotivasi pula menjadikan kelas untuk mengesahkan perbincangan sesama mereka dan bukannya untuk mendapat input baharu (Yoshida, 2008).

Dapatan ini menyamai kajian Ghazali, Nik Mohd Rahimi, Parilah, Wan Haslina, & Ahmed Thalal (2012) yang mendapati pelajar di peringkat universiti yang mengambil kursus bahasa Arab kerap menggunakan strategi belajar bersama rakan. Hubungan antara rakan pelajar berlaku secara kompleks berbanding hubungan antara guru apatah lagi kelas itu mengandungi pelajar yang mempunyai keupayaan yang berbeza-beza. Mereka boleh bekerjasama dalam kelas dari segi menyiapkan tugas ataupun pelajar yang pandai membantu pelajar yang kurang pandai. Oleh itu, strategi ini perlu diperkembangkan dan dikembangkan dalam pembelajaran kosa kata pelajar agar tidak hanya tertumpu untuk bertanya makna sahaja. Ini kerana menurut McComish's (1990), pelajar boleh meningkat pengetahuan leksikal mereka dengan bertukar-tukar idea seperti perbincangan bagaimana hendak mengingat perkataan, memberi contoh ayat berkenaan dengan perkataan yang dipelajari dan sebagainya

Di samping itu, pelajar didapati lebih kerap bertanya rakan sekelas berbanding bertanya guru menunjukkan bahawa fungsi rakan dalam pembelajaran adalah penting. Kecenderungan bertanya rakan berbanding guru juga menggambarkan jurang antara pelajar dan guru menjadikan kadangkala pelajar malu ingin bertanya. Pelajar juga didapati lebih suka berinteraksi sesama mereka dengan menggunakan bahasa kasual yang tidak formal (Zha, et. al, 2006). Oleh itu, pelajar lebih suka mendahulukan rakan mereka berbanding guru bagi mengelakkan suasana formal. Item strategi ini berbeza dengan dapatan kajian Kamarul Shukri (2009) dan Ghazali Yusri (2012) yang mendapati strategi bertanya untuk penjelasan atau pengesahan digunakan secara sederhana ketika mempelajari bahasa Arab.

Walaupun bagaimanapun dapatan kajian juga mendapati bahawa strategi bertanya guru digunakan secara kekerapan tinggi oleh pelajar. Walaupun strategi bertanya rakan kerap digunakan berbanding bertanya guru namun item strategi ini tetap menjadi pilihan pelajar. Dapatan ini selari dengan dapatan Yoshida (2008) yang menyatakan bahawa walaupun pelajar telah berbincang sesama mereka, tetapi mereka tetap juga bertanya kepada guru dengan tujuan untuk mengesahkan hasil perbincangan mereka. Hal ini kerana mereka berpendapat guru adalah lebih berkelayakan dan rakan pula tidak dapat menerangkan kesemua permasalahan mereka.

Selain itu, strategi bertanya guru merupakan salah satu ciri kelas bahasa interaktif. Kebiasaannya pelajar agak malu, segan dan takut untuk bertanya guru berbanding rakan. Namun, pendekatan guru yang mungkin sentiasa memberi dorongan dan kesempatan untuk pelajar bertanya dapat memberikan ruang dan peluang untuk pelajar menjadi lebih berani untuk bertanya. Hal ini disokong oleh Christenbury dan Kelly, (1983) dan Kinsella (1991) yang mengatakan bahawa peranan guru yang memberi sokongan dan dorongan untuk memulakan suasana bertanya dalam kelas akan mewujudkan suasana interaktif. Natiujahnya, pelajar menjadi lebih berani untuk

membuka mulut untuk memulakan pertanyaan. Dapatan ini selari dengan beberapa kajian lepas seperti O'Malley (1985), Ahmed (1988), dan Schmitt (1997).

Bagi strategi memori pula, terdapat dua sub strategi yang kerap dan aktif digunakan oleh pelajar iaitu strategi mengingat perkataan berdasarkan kekerapan penggunaannya dan menghiraukan tanda baris di hujung perkataan. Strategi mengingat perkataan berdasarkan kekerapan penggunaannya merupakan strategi paling kerap digunakan oleh pelajar sekolah menengah agama di peringkat pra universiti. Semakin kerap sesuatu perkataan didedahkan kepada pelajar semakin tinggilah perkataan itu akan diingati oleh mereka. Menurut Virginia (1983) pelajar tidak boleh mengumpul semua perkataan yang terdapat dalam teks bacaan. Mereka hendaklah mengumpul perkataan yang selalu berulang sahaja. Seterusnya perkataan yang kurang dan perkataan yang ganjil. Perkataan yang selalu berulang hendaklah dikumpul dan dihafal bersama ayatnya bagi memudahkan mengingatnya.

Dalam hal ini, Tu'aymah (1989) mencadangkan beberapa elemen pembelajaran kosa kata yang baik iaitu pelajar perlu memilih perkataan yang selalu digunakan supaya dapat menggunakannya ketika perlu dengan lebih mudah. Dalam kajian yang lain, Mohamad Nasir (1996) mengatakan dalam kajiannya bahawa jenis perkataan yang perlu diberi keutamaan kepada seseorang penutur ialah perkataan yang sering diguna pakai dalam pertuturan sehariannya kerana perkataan ini akan membantu pelajar menguasai kosa kata mengikut tahap dan kepentingan masa. Berdasarkan dapatan ini, sewajarnya senarai perkataan yang perlu didedahkan kepada pelajar diwajari dengan beberapa pendekatan pemilihan kosa kata antaranya perkataan yang hampir dan biasa didengari.

Strategi menghiraukan tanda baris di hujung perkataan juga kerap digunakan untuk mengingati perkataan. Strategi ini kerap digunakan oleh pelajar kerana dengan mematikan baris hujung perkataan Arab dapat membantu meminimumkan kekeliruan. Perkataan Arab mempunyai ciri baris di hujung perkataan yang sentiasa berubah

berdasarkan tatabahasa. Hal ini boleh mengganggu sesetengah pelajar yang kurang keupayaan dalam menguasai kemahiran bahasa. Menurut kajian Irma (2012), pelajar keliru dalam mengingat kelompok perkataan Arab yang mempunyai persamaan acuan kata (*wazan*), huruf tambahan pada acuan *ism makan* dan *ism alat*, bunyi *tanwin* serta *ta' marbutah* di hujung perkataan. Situasi ini berlaku kerana semakin banyak keserupaan (*similarity*) antara perkataan, semakin tinggi kadar gangguan yang melambatkan lagi proses mengingat sesuatu perkataan (Tinkham, 1993).

Selain itu, kelemahan pelajar dalam menguasai ilmu gramatikal perkataan Arab juga mempengaruhi penggunaan strategi ini. Menurut Wan Mohd Rahim (2011), pelajar tahun akhir di Fakulti Pengajian Islam, UKM didapati lemah dan tidak menguasai dengan baik dalam menentukan baris kata dan ilmu *i'rab* perkataan. Memandangkan strategi ini memerlukan penguasaan terhadap asas sintaksis yang kuat, pelajar didapati cuba mengelakkan daripada terperangkap dengan kelemahan gramatikal mereka sendiri. Strategi ini juga dilihat sebagai satu strategi yang mudah diaplikasikan dan perlu menjadi satu pendekatan yang perlu diketengahkan dalam mempelajari kosa kata bahasa Arab.

Berdasarkan enam item strategi pembelajaran kosa kata Arab yang kerap digunakan ini wajarlah ia diberi perhatian mendalam tentang kecenderungan pelajar ini. Strategi-strategi ini perlu dilatih dan dibimbing secara terancang bagi mewujudkan pembelajaran kosa kata autonomi kerana sesuai dengan kecenderungan pelajar dalam menggunakannya.

Item-item SPK Yang Paling Kurang Digunakan.

Pelajar pra universiti di SMKA dan SABK didapati kurang kerap dan tidak aktif menggunakan 12 item strategi SPK. Kebanyakan strategi ini tergolong dalam strategi yang melibatkan aktiviti pembelajaran yang memerlukan kemahiran bahasa yang tinggi seperti strategi menguji diri sendiri, berinteraksi dengan orang yang boleh bertutur

dalam bahasa Arab, menggunakan kamus eka bahasa, dan menulis perkataan dalam bentuk perenggan dan kemahiran bersajak atau berlagu. Selain itu, strategi-strategi ini dilihat memerlukan kepada latihan sendiri berbentuk pengulangan yang konsisten dan usaha latih tubi untuk membina dan pengukuhan kosa kata yang telah dipelajari.

Di bawah strategi keazaman, terdapat satu sahaja sub strategi yang tidak digunakan secara kerap iaitu menggunakan kamus Arab-Arab (eka bahasa). Dapatan juga menunjukkan bahawa item strategi ini merupakan strategi yang paling kurang digunakan oleh pelajar di peringkat pra universiti. Walaupun pelajar berada di tahap pra universiti dan mempunyai pengalaman pembelajaran bahasa Arab dalam tempoh yang lama namun penggunaan kamus eka bahasa masih tidak mendapat tempat di kalangan mereka. Penggunaan strategi ini bukan sahaja diabaikan malah berdasarkan pemerhatian umum pengkaji dan diperkuatkan lagi dengan dapatan kajian Norma (2003) dan Wan Moharani et.al (2005), rata-rata pelajar di peringkat sekolah menengah masih lagi tidak memiliki kamus ekabahasa serta hanya memiliki satu kamus dwibahasa sahaja.

Dapatan ini menunjukkan pelajar berkemungkinan memiliki saiz kosa kata bahasa Arab yang terhad untuk memahami penerangan serta contoh ayat yang diberikan. Situasi ini berlaku kerana kemahiran menggunakan kamus eka bahasa memerlukan tahap kecekapan bahasa yang tinggi bagi memahami definisi yang dikemukakan dalam bahasa kedua (Nation, 2001). Lazimnya, kemahiran menggunakan kamus eka bahasa memerlukan penguasaan saiz kosa kata sebanyak 2000 atau lebih. Hal ini disokong oleh Laufer & Hadar (1997) dan Muhammad Marwan & Wan Moharani (2009) yang menegaskan bahawa keberkesanan penggunaan jenis kamus bergantung kepada kemampuan seseorang untuk menggunakannya.

Merujuk kamus eka bahasa dalam perkamusan Arab memerlukan kemahiran dan kecekapan pengetahuan morfologi yang tinggi. Hal ini menyebabkan pelajar merasa wujud kekangan untuk merujuk kamus ini dengan lebih kerap. Faktor kesukaran dan

kerumitan ini serta penguasaan kemahiran merujuk kamus yang lemah menyebabkan pelajar sering mengabaikan kamus eka bahasa. Beberapa kajian seperti Wan Moharani et. al (2005), Yusof Mat (1995) dan Diab & Jihad M. Hamdan (1999) melaporkan bahawa antara faktor kekurangan penggunaan kamus eka bahasa adalah disebabkan kesukaran menggunakannya. Hal ini melibatkan penguasaan tatabahasa, metodologi susunan sesuatu kamus dan tidak mengetahui kaedah penyusunan entri kamus. Kamus eka bahasa biasanya hanya dirujuk setelah gagal menemukan penyelesaian dalam kamus dwi bahasa (Diab & Hamdan, 1999).

Sewajarnya pelajar di peringkat pra universiti kerap menggunakan kamus eka bahasa untuk menambah baik penguasaan kosa kata mereka. Saranan ini penting agar pelajar dapat melatih diri memahami ayat bahasa Arab yang digunakan untuk menerangkan maksud sesuatu perkataan. Menurut Wan Abdul Hayyi, Khoirun Nisak & Majdan (2012), pelajar perlu memberi keutamaan kepada kamus eka bahasa sebagai rujukan lebih-lebih lagi bagi pelajar yang sudah di peringkat tinggi. Pelajar sebenarnya lebih mudah menambah penguasaan kosa kata dengan menggunakan kamus Arab-Arab (Rosni, 2009). Hal ini disokong dengan dapatan kajian Wan Nazri (2006) yang mendapati pelajar cekap bahasa dalam mempelajari kosa kata bahasa Inggeris lebih menyukai merujuk kamus eka bahasa. Justeru, pelajar seharusnya didedahkan dengan latihan penggunaan kamus eka bahasa bermula dengan pendedahan kamus dwi bahasa yang asas dan mudah seperti kamus *al-Mu'jam al-Arabiy al-Asasiy*, *Mu'jam al-Tullab*, *Munjid al-Thullab* yang menggunakan kaedah susun atur huruf *alifbaie* (tertib susunan huruf hijai).

Di bawah strategi utama sosial pula, terdapat dua sub strategi yang tidak meluas digunakan iaitu berinteraksi dengan orang yang boleh bertutur dalam bahasa Arab dan menggunakan perkataan ketika berinteraksi dengan menggunakan laman sosial. Kedua-dua strategi ini melibatkan terma interaksi yang mana merujuk kepada komunikasi dua

hala. Strategi berinteraksi dengan orang yang boleh bertutur dalam bahasa Arab melibatkan kemahiran bertutur manakala strategi menggunakan perkataan ketika berinteraksi dengan menggunakan laman sosial lebih kepada kemahiran menulis.

Item strategi berinteraksi dan bertutur dengan penutur yang boleh berbahasa Arab didapati kurang digunakan mungkin disebabkan peluang untuk bertemu dengan orang yang boleh bertutur dalam bahasa Arab atau rakan yang sentiasa ingin berinteraksi dengan bahasa Arab adalah tipis. Tambahan pula, apabila strategi ini dikaitkan dengan kelemahan kemahiran bertutur menyebabkan sesetengah pelajar berasa malu, rendah diri, tidak yakin, takut salah dan ditertawakan ketika mempraktikkan bahasa Arab. Hal ini disokong dengan dapatan kajian Ghazali Yusri & Muhd Arsyad (2006) serta Abdul Rahman (2009) yang meletakkan perasaan malu sebagai satu bentuk halangan dalam menggunakan bahasa Arab sebagai bahasa pertuturan pelajar.

Selain itu, kemahiran bertutur merupakan kemahiran yang tinggi tingkatannya berbanding kemahiran berbahasa yang lain dan memerlukan saiz serta pengetahuan kosa kata yang tinggi. Kosa kata lazimnya dapat dikuasai bermula dengan kemahiran mendengar dan membaca terlebih dahulu kemudian baru diikuti dengan kemahiran bertutur dan menulis (al-Naqah, 1985). Akibat daripada kekurangan saiz dan pengetahuan kosa kata menyebabkan pelajar tidak menggunakan item strategi ini secara kerap. Hal ini diakui oleh Tarmizi (1997), Ghazali Yusri & Muhd Arsyad (2006) dan Abdul Rahman (2009) yang mendapati kekurangan kosa kata merupakan faktor pelajar menghadapi masalah dalam kemahiran bertutur dalam bahasa Arab. Dapatan ini sedikit sebanyak menggambarkan tentang hasil pembelajaran berdasarkan pendekatan berpusatkan pelajar dan bersifat komunikatif yang perlu kepada penilaian semula.

Selanjutnya, strategi menggunakan perkataan ketika berinteraksi dengan menggunakan laman sosial didapati tidak aktif digunakan. Hal ini mungkin terjadi

kerana pelajar tidak biasa dan tiada pendedahan menggunakan medium ini untuk tujuan pembelajaran. Penggunaan laman sosial sebagai medium pembelajaran bahasa Arab sepatutnya memainkan peranan penting pada masa kini kerana sumber internet menyediakan sumber pembelajaran yang luas. Selain itu, membolehkan penggunaan teknik pembelajaran yang lebih terbuka dan meluas seperti teknik bertukar-tukar mesej dan *chatting* dengan penutur asal.

Berdasar kajian Akihiko & Osamu (2010), terdapat beberapa strategi pembelajaran yang dapat dimanfaatkan oleh responden apabila mereka berhubung dan mempelajari melalui mel-e dengan penutur jati iaitu mereka akan kerap merujuk kamus dan bertanya kawan mengenai makna perkataan baharu, boleh mengingat perkataan sasaran kesan daripada sering berhubung dengan mel-e serta mampu mengingat kembali beberapa perkataan dan mampu menggunakannya dalam pertuturan dan penulisan ketika di luar kelas atau belajar secara sendiri. Dapatan ini menyamai kajian Ranjit Kaur & Mohamed Amin (2007) yang mendapati tahap penggunaan komputer dalam kalangan pelajar tahun satu di IPT adalah rendah iaitu yang melibatkan perbincangan atas talian, berforum dan mel-e.

Di bawah sub strategi memori pula, terdapat lima strategi yang kurang digunakan oleh pelajar iaitu menggunakan kaedah rima, menulis dalam bentuk perenggan menggunakan beberapa perkataan yang dipelajari, melakonkan perkataan dalam bentuk perbuatan, mencipta definisi sendiri terhadap perkataan yang dipelajari, dan menghubungkan perkataan kepada pengalaman peribadi.

Strategi menggunakan kaedah rima tidak mendapat perhatian pelajar dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab mungkin disebabkan tiada pendedahan. Walaupun pelajar kerap didedahkan dengan bait-bait syair Arab dalam pelajaran *adab*, *nusus*, *a'rudh* dan *balaghah* namun seni bahasa dalam subjek ini tidak dapat diaplikasikan dan diterapkan dalam pembelajaran kosa kata. Hal ini terjadi kerana pendedahan terhadap

keindahan dan kesenian bahasa Arab hanya bersifat berkala dan hanya untuk memenuhi keperluan silibus sahaja namun tidak dapat direalisasikan dalam pembelajaran harian terutama pembelajaran kosa kata.

Pendekatan menggunakan kaedah rima atau seumpamanya seperti bersajak dan berlagu didapati membantu pelajar dalam pembelajaran kosa kata. Hal ini berdasarkan beberapa kajian yang melibatkan pembelajaran kosa kata bahasa Inggeris. Guru perlu membantu pelajar meningkatkan kosa kata mereka melalui bahan-bahan mendengar seperti lagu, iklan dan berita (Nation, 2001). Schmitt & Mccarthy (1997) pula menegaskan bahawa responden kajian beliau mendapati merasa lebih tenang apabila mempelajari bahasa Inggeris melalui mendengar lagu-lagu Inggeris. Sementara itu, Mohammad Alipour, Bahman, & Iman, (2012) dalam kajiannya mendapati terdapat perbezaan antara dua kumpulan iaitu kelas muzikal dan non muzikal yang mana terdapat peningkatan dalam pembelajaran kosa kata di kelas muzikal apabila pembelajaran kosa kata menggunakan muzik sebagai sokongan. Dengan material lagu popular dijadikan sebagai material sokongan, suasana kelas bahasa menjadi sesuatu yang menarik perhatian pelajar lebih-lebih lagi pelajar tertarik kepada liriknya.

Prinsip perhatian (*noticing/attention*) perlu dimanipulasi dalam pembelajaran kosa kata kerana ia sangat membantu pelajar (Joyce & Well, 1996) selain mampu untuk menukarkan ingatan jangka pendek kepada ingatan jangka panjang (Field, 2003). Pembelajaran bahasa terutamanya mengingat kosa kata dikenali sebagai satu aktiviti yang sukar (Gorjian, Pazhakh, & Parang, 2012) boleh menjadi lebih mudah dengan pendedahan material berbentuk lagu serta boleh menambah motivasi pelajar (Gorjian, Pazhakh, & Naghizadeh, 2012). Bahkan Zhang, Wu, Wei, & Wang (2011) telah mencadangkan bahawa unsur lagu perlu dijadikan material dalam P&P kosa kata selain buku dan filem.

Strategi menulis dalam bentuk perenggan didapati rendah penggunaannya di kalangan pelajar sekali gus dapatan ini mengukuhkan lagi tentang terdapatnya kelemahan ketara kemahiran menulis di kalangan pelajar. Kosa kata yang diperoleh perlu dibentuk dalam bentuk ayat untuk mengukuhkan ingatan terhadap kosa kata tersebut di samping dapat meluaskan lagi pengetahuan tentang kosa kata tersebut (Rosni, 2009). Dalam pembelajaran kosa kata, al-Naqah (1985) mencadangkan agar kosa kata yang dihafal ditingkatkan dengan menganalisis maknanya dalam bentuk ayat dan rangkap. Pelajar juga perlu didedahkan dengan strategi ini terutama kepada pelajar yang memiliki kosa kata yang terhad untuk membantu meluaskan pengetahuan kosa kata mereka (Scholfield, 1980).

Seterusnya, strategi melakonkan dalam bentuk perbuatan didapati konsisten dengan dapatan kajian Rosni (2009) dalam kajiannya yang mendapati pelajar tidak mampu apabila disuruh menterjemahkan perkataan dalam bentuk gerakan atau perbuatan. Dapatan ini juga disokong dengan dapatan kajian Azani (2010) yang mendapati bahawa pelajar tidak didedahkan dengan aktiviti pembelajaran berbentuk lakonan menyebabkan pelajar tidak mampu mengamalkannya sebagai satu strategi pembelajaran bahasa mereka. Kajian beliau juga menegaskan bahawa pembelajaran bahasa Arab melalui aktiviti lakonan didapati dapat membantu pembelajaran pelajar dan mampu untuk meningkatkan tahap keaktifan pelajar.

Menurut al-Naqah (1985), antara kaedah menerangkan makna kosa kata ialah dengan menggunakan anggota pergerakan. Selain itu, aktiviti berbahasa mampu dipertingkatkan dengan lakonan apabila pelajar boleh meniru dan menyesuaikan perkataan tersebut dengan suasana lakonan yang dilakonkan (al-Rukabi, 1973). Beberapa kajian dalam bahasa lain juga turut mendapati bahawa aktiviti lakonan mampu melatih kecekapan bertutur pelajar seperti June Cassin (1986), Mohd Razali

(1998), Abdul Rahim (1998) dan Mazlan (1992). Kesukaran dan kekurangan kosa kata merupakan salah satu sebab mengapa aktiviti lakonan diabaikan.

Strategi mencipta definisi sendiri terhadap perkataan yang dipelajari pula memperlihatkan kompetensi pelajar dalam menghurai sesuatu perkataan adalah lemah. Strategi ini memerlukan daya kreativiti di samping keupayaan untuk menghuraikan sesuatu perkataan dengan huraian sendiri. Di dalam prinsip psikologi, prinsip penghuraian lanjut (*elaboration*) perlu diambil kira bagi membantu pelajar mengingat kosa kata. Penghuraian ini mungkin sebagai rujukan, penyambungan, penambahan imej, atau apa-apa sahaja yang boleh membantu mengingat maklumat yang telah dipelajari (Gagne et. al. 1993). Pelajar biasanya akan mencari-cari perkataan lain yang mempunyai kaitan dengannya untuk menggambarkan perkataan asal. Sewajarnya pelajar yang mempunyai kompetensi komunikasi yang rendah kerap menggunakan strategi ini. Hal ini kerana kajian Abdul Rahman (2009) mendapati kebanyakan pelajar yang mempunyai kompetensi komunikasi yang rendah kerap menggunakan strategi kata penghampiran, strategi kata penghuraian, terjemahan literal dalam mengungkap perkataan ketika berinteraksi.

Strategi menghubungkan perkataan kepada pengalaman peribadi didapati tidak dimanfaatkan sebaiknya. Pengalaman peribadi termasuk mengaitkan pembelajaran dengan pengetahuan sedia ada bagi mengukuhkan pembelajaran kosa kata. Antara pengetahuan sedia ada yang wajar digunakan dan diberi perhatian oleh pelajara ialah kata pinjaman. Berdasarkan kajian Ahmad Arifin, Nazirah Radin, Ahmad Fikri & Mat Taib (2013), pelajar-pelajar yang mempunyai pengetahuan sedia ada mampu membuat pengecaman terhadap kata pinjaman dengan lebih baik. Hal ini adalah disebabkan pengalaman pembelajaran dan pengetahuan asas yang kukuh menyebabkan proses pembelajaran adalah lebih mudah.

Menurut Siti Hawa (2005), pengetahuan sedia ada dianggap antara aspek yang penting dalam mempengaruhi pencapaian pelajar. Banyak pencapaian pembelajaran diperoleh daripada pengalaman yang berulang. Hal ini kerana latihan yang kerap akan melahirkan kesan yang sempurna. Lebih kerap sesuatu latihan itu dibuat, lebih kukuh lagi ia menjadi sebahagian daripada kebolehan yang sudah dipelajari. Sewajarnya pelajar yang memiliki pengalaman pembelajaran mampu untuk mengukuhkan kosa kata. Dalam hal ini, Van Hell & Candia Mahn (1997) mencadangkan agar pelajar yang berpengalaman supaya mengaitkan perbendaharaan kata baharu dengan kata-kata bahasa ibunda atau bahasa lain untuk mencapai kecekapan bahasa yang tinggi melalui pengalaman mereka yang semakin meningkat dalam pembelajaran bahasa kedua/asing.

Di bawah strategi meta kognitif pula, terdapat dua sub strategi yang kurang digunakan iaitu menguji diri sendiri dengan ujian kosa kata dan mempelajari perkataan dalam buku teks sebelum pembelajaran.

Strategi menguji diri sendiri dengan ujian kosa kata didapati tidak meluas digunakan. Strategi ini tidak meluas digunakan mungkin kerana ujian ini mungkin tidak di kawal selia oleh guru atau rakan. Hal ini disokong dengan kajian Atsushi (2013) yang mengatakan pendekatan menguji diri sendiri perlu dikawal selia melalui guru atau rakan supaya strategi ini mampu untuk menyumbang kepada pembangunan kosa kata. Dapatan ini menyamai kajian Micheal & Donald (1996) yang mendapati pelajar bahasa asing kurang kerap menggunakan strategi ujian dalam pembelajaran kosa kata.

Strategi mempelajari perkataan dalam buku teks sebelum pembelajaran didapati kurang digunakan oleh pelajar mungkin disebabkan faktor aras kesukaran perkataan-perkataan yang terdapat dalam buku teks. Kajian Saifuddin (2002) mendapati pelajar tidak dapat menggunakan semula kosa kata yang dipelajari melalui buku teks apabila mendapati pelajar hanya menggunakan 52 hingga 80 perkataan sahaja dalam tugas penulisan yang diberikan. Kelemahan ini menyebabkan buku teks tidak dimanfaatkan

sepenuhnya serta boleh menjejaskan keberkesanan penggunaanya dalam membantu pembelajaran kosa kata pelajar.

Walaupun kajian menunjukkan buku teks merupakan sumber utama kosa kata bagi pelajar (Wan Bukhari, 2005), bahan pembelajaran bahasa Arab yang utama (Ghazali Yusri, 2012) serta merupakan BBM utama guru dalam pengajaran (Zawawi, 2009), namun keberkesanannya sebagai bahan pembelajaran kosa kata adalah dipertikaikan dan menyebabkan pelajar tidak memanfaatkan sebagai bahan pembelajaran kosa kata. Kajian Kamarulzaman (2011) mendapati bahawa tahap kebolehbacaan buku teks Bahasa Arab Tinggi (BAT) Tingkatan empat berada pada tahap mengecewakan bagi majoriti responden kajian. Antara faktor yang menyumbang kepada kesukaran ialah konteks ciri perkataan yang didapati taburan keseragaman penggunaannya kurang seimbang.

Di bawah strategi kognitif pula, terdapat dua strategi yang kurang kerap digunakan iaitu menggunakan kad imbasan untuk merekodkan perkataan dan meletakkan label bahasa Arab ke atas objek fizikal.

Dapatan strategi penggunaan kad imbasan untuk mengingat perkataan baharu menyamai dapatan kajian Ghazali Yusri, Nik Mohd Rahimi, Parilah, Muhammad Arsyad, & Wan Haslina (2012) yang mendapati penggunaan kad imbasan dan radio dalam pembelajaran bahasa Arab didapati tidak memuaskan. Perkara ini mungkin disebabkan kesukaran untuk mendapatkan kad imbasan bahasa Arab yang bersesuaian dengan pembelajaran kosa kata bahasa Arab.

Selain itu, faktor kurang pendedahan terhadap penggunaan kad imbasan juga mungkin menyebabkan tahap penggunaannya agak kritikal. Dapatan kajian Zawawi (2009) menunjukkan bahawa kad imbasan antara BBM yang kritikal tahap penggunaannya. Penggunaan kad imbasan yang terhad di kalangan guru turut mempengaruhi pembelajaran pelajar. Hal ini kerana sekiranya tiada pendedahan

mengenai penggunaan kad imbasan, dikhuatiri pelajar tidak mampu mendapat manfaat sebenar daripada penggunaannya secara berkesan.

Pendedahan dan latihan terhadap strategi ini mampu membimbing pelajar menggunakannya dengan lebih baik. Nation (2001) menyatakan bahawa penggunaan kad imbasan merupakan strategi yang berguna untuk penguasaan saiz kosa kata. Namun, keberkesanannya bergantung kepada cara bagaimana ia digunakan. Antara cara penggunaan yang dicadangkan ialah; (1) meletakkan perkataan dan maknanya pada set kad yang berlainan untuk menggalakkan proses ‘ingat semula’, (2) meletakkan set perkataan yang mempunyai ciri-ciri keserupaan seperti bentuk, bunyi, sama makna (sinonim) pada set kad yang sama bagi mengelakkan kekeliruan, (3) sentiasa mengubah arahan pada set kad dan meletakkan perkataan yang sukar pada setiap permulaan, (4) menggunakan proses yang berulang seperti melihat dahulu perkataan dan ingat maknanya kemudian tukar sebaliknya, (5) meletakkan perkataan dalam bentuk frasa, ayat atau kolokasi, dan (6) menyebut perkataan dalam kad dengan kuat bersama atau untuk diri sendiri kerana pengulangan senyap tidak begitu membantu dalam penggunaan kad imbasan. Berdasarkan langkah penggunaan ini, pelajar seharusnya diberi pendedahan agar kad imbasan mampu dimanfaatkan penggunaannya.

Strategi meletakkan label pada objek fizikal didapati tidak kerap digunakan oleh pelajar. Strategi ini mungkin tiada pendedahan yang ditunjukkan oleh guru menyebabkan strategi ini tidak kerap digunakan. Situasi ini menyamai dapatan Norhayuza (2006) yang mendapati strategi ini merupakan strategi yang hampir tidak digunakan oleh pensyarah dalam membantu untuk mengingatkan makna perkataan yang dipelajari.

Kedua-dua strategi ini iaitu menggunakan kad imbasan dan meletakkan label dilihat perlu memerlukan satu faktor lain agar kelihatan lebih menarik untuk digunakan. Antaranya ialah peranan penggunaan gambar dalam kedua-dua strategi tersebut.

Berdasarkan kajian-kajian lepas, gambar dikenal pasti boleh digunakan dalam pembelajaran kosa kata dan budaya sasaran (Bush, 2007). Dalam membantu pelajar mengingat kosa kata yang telah dipelajari, kedua-dua strategi ini menepati konsep psikologi yang berguna dalam mengatasi masalah ingatan iaitu proses mengingat imej visual. Moeser & Bregman (1973) dan Noldy et. al (1990) mengatakan pelajar dapat mengingat sesuatu lebih baik apabila ingatan itu divisualkan dalam bentuk gambaran yang mudah diingati. Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, penggunaan gambar juga didapati kurang digunakan pelajar (Ghazali Yusri, 2012). Justeru, tidak pelik jika penggunaan kad imbasan dan menggunakan label tidak dioptimumkan kerana tidak ada daya penarik.

Tahap Penguasaan Saiz Kosa Kata Pelajar

Tahap penguasaan saiz kosa kata Arab pelajar sekolah menengah agama di peringkat pra universiti berada pada tahap rendah. Tahap penguasaan yang berada pada aras rendah ini masih jauh daripada sasaran objektif sukatan pelajaran dan saranan pakar. Kebanyakan pakar bahasa menyarankan agar saiz kosa kata bagi pelajar peringkat tinggi mencapai bilangan 3000 ke atas. Dapatan kajian ini selari dengan kajian-kajian lepas seperti Irma Martiny (2012); Fatihah (2010); Saifudin (2002); Osman (1990); Zaulqarnain & Zamri (1990); Ishak (1993); Ab. Rahim (1994) dan Mufidah & Muhammad Baqir (2013) yang mendapati penguasaan saiz kosa kata Arab pelajar adalah rendah dan tidak mencapai sasaran objektif pembelajaran.

Tegasnya, dapatan ini menunjukkan kelemahan penguasaan saiz kosa kata masih lagi berterusan dalam kalangan pelajar. Situasi ini agak membimbangkan kerana dapatan ini melibatkan pelajar di peringkat pra universiti yang telah melalui kurikulum bahasa Arab di peringkat sekolah. Berdasarkan kajian-kajian sebelum ini, kebanyakan responden melibatkan pelajar di peringkat sekolah rendah (Rahim, 2009; Saifuddin, 2002) dan menengah (Ab. Rahim, 1994; Osman, 1990; Irma Martiny, 2012), maka

kajian ini membuktikan bahawa masalah ini masih berterusan di peringkat pra universiti. Masalah ini dibimbangi tidak berakhir di peringkat ini malah akan berterusan hingga ke peringkat pendidikan tinggi kerana pelajar ini juga yang akan menjadi pelajar-pelajar di peringkat universiti.

Pelajar universiti juga dikesan masih menghadapi masalah penguasaan bahasa terutama aspek kosa kata. Kaseh, Hakim, Maheram, Md. Nor (2011) melaporkan bahawa antara masalah pelajar pasca siswazah yang mendaftar di Fakulti Pengajian Islam, UKM ialah kekurangan penguasaan kemahiran asas morfologi sehingga menghalang keupayaan pelajar untuk mengenali perkataan, memahami ayat dan bermasalah dalam penggunaan kamus. Pengaruh kekurangan saiz kosa kata yang mempengaruhi pembelajaran bahasa Arab ini disokong dengan dapatan Mufidah & Muhammad Baqir (2013) yang mendapati pelajar mengakui bahawa kekurangan saiz kosa kata bahasa Arab mampu mempengaruhi pembelajaran bahasa di peringkat lebih tinggi. Penguasaan bahasa yang lemah ini berkait rapat dengan penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab. Hal ini kerana sebahagian besar kajian menunjukkan bahawa penguasaan saiz kosa kata berkait rapat dan memberi kesan kepada penguasaan bahasa (Gu, 1998) serta mempengaruhi pencapaian akademik (Saville-Troike, 1984; Laufer, 1997; Stehr, 2008).

Fenomena kekurangan kosa kata dalam kalangan pelajar bahasa kedua/asing bukan sesuatu yang baharu. Beberapa kajian terhadap pelajar di Malaysia dalam pembelajaran bahasa Inggeris juga menunjukkan hasil yang hampir sama (Naginder Kaur, 2012; Norzanita, 2009; Rosemala, 2008; Tengku Intan Suzila, Mohd Yusri & Harlina, 2008; Zaira, 2008). Situasi ini menunjukkan bahawa aspek saiz dalam pembelajaran kosa kata tidak dititik beratkan dalam pembelajaran bahasa. Hal ini sekali gus menunjukkan bahawa pembelajaran kosa kata secara eksplisit adalah diabaikan.

Besar kemungkinan pembelajaran kosa kata secara implisit seperti belajar kosa kata melalui aktiviti membaca lebih mendapat tempat dalam P&P bahasa Arab.

Peranan SPK yang menyokong pembelajaran kosa kata secara eksplisit sebenarnya mampu membantu menguasai saiz kosa kata dengan lebih berkesan (Wong & Abdullah, 2003). Selain itu, dapatan ini selari dengan dapatan awal kajian ini yang menunjukkan bahawa tahap penggunaan SPK pelajar terhadap kumpulan strategi pengukuhan kosa kata (strategi sosial, memori, kognitif dan meta kognitif) didapati lebih rendah berbanding strategi penemuan (keazaman, sosial). Skor saiz kosa kata yang rendah menunjukkan pelajar tidak menggunakan strategi pengukuhan kosa kata. Hal ini disokong dengan kajian Izzetin & Orkun (2011) yang mendapati bahawa pelajar yang menerima latihan strategi pengukuhan kosa kata mampu mendapat skor tinggi dalam ujian saiz kosa kata.

Pola Penggunaan SPK Berdasarkan Tahap Penguasaan Saiz Kosa Kata Bahasa Arab.

Ketiga-tiga kumpulan pelajar berdasarkan tahap penguasaan saiz kosa kata merupakan pengguna SPK di tahap sederhana. Dapatan ini menyamai dapatan kajian Tinutda & Waraporn (2011) dan Dieter (2013). Namun begitu, kumpulan pelajar yang menguasai saiz kosa kata 2100-3000 (sederhana tinggi) merupakan kumpulan yang paling aktif dalam penggunaan SPK berbanding kumpulan lainnya. Hal ini menyamai kajian Gu & Johnson (1996), Ramin & Kiana (2012) dan Dieter (2013) yang mendapati bahawa pelajar yang mempunyai skor tinggi dalam saiz kosa kata menggunakan lebih banyak strategi berbanding kumpulan yang lebih rendah skor saiz kosa katanya. Manakala pelajar yang mempunyai skor saiz kosa kata yang rendah menggunakan lebih sedikit strategi.

Dari segi kategori strategi utama, strategi meta kognitif merupakan strategi utama yang paling kerap digunakan oleh kumpulan pelajar yang menguasai 2100-3000

(sederhana tinggi). Dapatan ini menyamai dapatan kajian Celik & Toptas (2010); Tinutda & Waraporn (2009) & Syed Ali & Bahar (2012) yang mendapati pelajar yang tinggi pencapaian bahasa dan kosa kata kerap menggunakan strategi meta kognitif. Hal ini menunjukkan kumpulan pelajar ini mempunyai kemahiran pengurusan pembelajaran kosa kata yang baik.

Manakala bagi kumpulan pelajar yang mendapat skor 0-1000 (rendah) dan 1100-2000 (sederhana rendah) kerap menggunakan strategi keazaman. Dapatan ini berbeza dengan dapatan Celik & Toptas (2010) yang mendapati pelajar lemah pencapaian bahasa paling tidak kerap menggunakan strategi keazaman. Ketiga-tiga kumpulan didapati tidak kerap menggunakan strategi kognitif.

Hasil dapatan demografi responden mendedahkan bahawa secara puratanya, majoriti pelajar berada pada tahap lemah dalam pencapaian bahasa Arab. Maklumat ini mengkategorikan responden sebagai pelajar yang lemah penguasaan terhadap bahasa Arab. Literatur menjelaskan bahawa teori strategi pembelajaran bahasa menjelaskan pengaplikasian strategi meta kognitif dan kognitif memerlukan kemahiran kognitif tambahan dan beberapa sumber lain (Ellis, 1995; Laufer, 1997; Pulido, 2004 & 2009). Besar kemungkinan pelajar memiliki maklumat dan keupayaan yang terhad Atas sebab itu, ramai percaya bahawa kedua-dua strategi ini sukar untuk diaplikasikan memandangkan penguasaan bahasa Arab pelajar adalah lemah.

Walaupun begitu, beberapa kajian-kajian lepas mengatakan bahawa strategi kognitif dan meta kognitif bukan khusus hanya untuk pelajar cemerlang. Sarraga & Alba (2006) dan Barcroft (2009) mendapati bahawa pelajar bahasa Sepanyol dengan mendapat pendedahan dan latihan meta kognitif mendapati pelajar lebih bertambah baik berbanding penggunaan strategi hafalan. Hal ini membuktikan bahawa SPK tidak terhad dan tidak mengkhususkan mana-mana strategi kepada kategori pelajar sama ada tinggi

kecekapan bahasanya atau pun lemah bahkan pendedahan dan latihan berterusan mampu menghasilkan natijah yang lebih baik.

Penggunaan SPK Berdasarkan Pendapatan Keluarga

Kajian ini menunjukkan terdapat perbezaan signifikan dalam penggunaan SPK secara keseluruhan berdasarkan jumlah pendapatan keluarga. Pelajar yang keluarganya berpendapatan tinggi didapati menggunakan lebih banyak SPK berbanding pelajar yang keluarganya berpendapatan rendah. Berdasarkan kajian-kajian lepas seperti Dickinson & Tabors (2001); McClelland, Kessenich & Morrison (2003); Mccelland & Morrison (2003); Morrison et. al (2005); Kamarul Shukri (2009), pendapatan keluarga ibu bapa mampu menjadi faktor yang kuat terhadap hasil akademik anak-anak. Ia mampu menjadi pengukur kepada status sosioekonomi sesebuah keluarga.

Kajian Carol McDonald, Seung-Hee, Annemarie & Frederick, (2005) mendapati kanak-kanak yang berasal dari rendah status sosio ekonomi cenderung untuk dihantar ke kelas yang mana gurunya kurang mesra, responsif dan suasana kelas yang rendah kualiti dalam akademik. Mereka juga didapati kurang suasana pembelajaran yang baik berbanding pelajar yang berasal dari keluarga yang mempunyai status sosioekonomi yang tinggi.

Cokadar & Kulce (2008) pula mengatakan bahawa sikap pelajar berubah bergantung kepada tahap pendapatan keluarga mereka. Hal ini mungkin terjadi kerana kemampuan keluarga untuk menyediakan keperluan pendidikan untuk anak-anak mereka. Dapatan kajian ini selari dengan beberapa kajian tempatan lain antaranya ialah Mohd Nazli (1999); Zamri et al. (2003); Kamarul Shukri, (2009) Dixon (2011) yang menunjukkan terdapat perbezaan dalam penggunaan strategi pembelajaran berdasarkan tahap pendapatan keluarga.

Penggunaan SPK Berdasarkan Tempoh Pengalaman Pembelajaran Bahasa Arab.

Kajian ini menunjukkan terdapat perbezaan signifikan dalam penggunaan SPK berdasarkan tempoh pengalaman pembelajaran bahasa Arab. Tempoh pengalaman dalam pembelajaran menunjukkan adanya perbezaan dalam penggunaan SPK. Dapatan ini menyamai dengan dapatan Dieter (2013); Ehrman (1990); Chang (2003). Dalam perkara ini, Ehrman (1990) mengatakan bahawa pelajar yang sudah lama belajar cenderung menggunakan lebih banyak strategi berbanding pelajar yang kurangnya tahunnya. Sewajarnya mereka mempunyai kebolehan berbahasa dengan mudah kerana telah melalui banyak kali percubaan dan kesilapan sehingga mampu memperbaikinya.

Chamot & Kupper (1989) pula mengatakan pelajar pada tahap tinggi menggunakan lebih banyak strategi berbanding pelajar permulaan. Oxford & Nyikos (1989) pula mengatakan pelajar bahasa asing yang baru mempelajari bahasa baharu untuk sekurang-kurangnya tiga atau empat tahun akan menggunakan strategi orientasi berbanding pelajar baharu. Menurut Chang (2003) pula, pelajar yang mempelajari bahasa Inggeris melebihi tujuh jam seminggu di luar kelas persekolahan menggunakan lebih banyak SPB berbanding rakan yang lain.

Gu dan Johnson (1996) dalam kajian SPK nya terhadap pelajar yang mempunyai pengalaman pembelajaran bahasa Inggeris selama enam tahun di sekolah menengah mendapati responden kajian cenderung menggunakan strategi yang memfokuskan kepada makna perkataan berbanding dengan strategi hafalan biasa. Hal ini menunjukkan bahawa tempoh pengalaman pembelajaran bahasa mampu mempengaruhi pemilihan strategi pembelajaran.

Pelajar yang mempunyai tempoh pengalaman yang lama dalam pembelajaran bahasa dijangka mempunyai sifat seorang penuntut bahasa yang baik. Pelajar bahasa yang lama menggunakan SPB yang pelbagai berbanding pelajar yang baharu. Hal ini dibuktikan dengan beberapa kajian yang menyokong bahawa tempoh pembelajaran

mempengaruhi pelajar bahasa. Menurut Ehrman (1990), pelajar yang sudah lama belajar cenderung menggunakan lebih banyak strategi berbanding pelajar yang kurangnya tahunnya. Mereka mempunyai kebolehan berbahasa dengan mudah kerana telah melalui banyak kali percubaan dan kesilapan sehingga mampu memperbaikinya.

Penggunaan SPK Berdasarkan Pencapaian Bahasa Arab

Kajian ini menunjukkan terdapat perbezaan signifikan dalam penggunaan SPK pada peringkat kategori utama dan secara keseluruhan berdasarkan perbezaan tahap pencapaian bahasa Arab. Pelajar prestasi cemerlang lebih banyak dan kerap menggunakan SPK berbanding kumpulan sederhana cemerlang dan kumpulan lemah. Ia diikuti dengan kumpulan sederhana cemerlang dan kumpulan lemah. Dapatan ini menyamai dapatan kajian Irma Martiny (2012); Celik & Toptas, (2010) dan Farzad, Mahnaz & Neda (2012). Hasil kajian tersebut menunjukkan bahawa faktor prestasi bahasa dalam peperiksaan merupakan elemen penting dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab.

Kedudukan strategi keazaman, memori dan meta kognitif merupakan tiga strategi yang paling kerap digunakan oleh kumpulan pelajar prestasi cemerlang dan sederhana. Strategi sosial pula merupakan strategi yang kerap digunakan oleh kumpulan pelajar prestasi lemah. Dapatan ini selari dengan hasil ujian regresi berganda dalam kajian ini apabila ia memperlihatkan ketiga-tiga strategi ini sebagai peramal utama dan tertinggi bagi penguasaan kosa kata bahasa Arab. Kedua-dua kumpulan prestasi ini didapati memanfaatkan strategi penemuan dan pengukuhan dalam pembelajaran bahasa Arab.

Penggunaan SPK Berdasarkan Tahap Pendidikan Keluarga

Kajian ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan signifikan dalam penggunaan SPK secara keseluruhan dan hanya signifikan pada peringkat strategi kognitif sahaja berdasarkan tahap pendidikan keluarga. Hasil ujian ini menunjukkan bahawa tahap

pendidikan keluarga tiada memberi sumbangan terhadap perbezaan penggunaan SPK dalam kalangan pelajar pra universiti semasa mempelajari kosa kata bahasa Arab. Ujian ini mendapati pemboleh ubah tahap pendidikan keluarga bukanlah faktor terbaik dalam menentukan penggunaan SPK untuk kumpulan responden ini.

Dapatan ini berbeza dengan kajian Mohd Nazali (1999); Faizahani (2002); Li (2007); Azadeh & Ghazali Mustapha (2011); Meredith (2008) dan Wu (2013) yang mendapati terdapat perbezaan signifikan dalam penggunaan strategi pembelajaran bahasa secara keseluruhan berdasarkan tahap pendidikan keluarga. Namun begitu, dapatan kajian ini selari dengan dapatan Lan (2005); Kamarul Shukri (2009) dan Schady (2011) yang mendapati tiada perbezaan signifikan dalam penggunaan strategi pembelajaran bahasa berdasarkan tahap pendidikan.

Walau bagaimanapun, dapatan kajian menunjukkan perbezaan tahap penggunaan SPK hanya didapati pada peringkat strategi kognitif. Dapatan kajian ini menyamai kajian Schady (2011) yang membuktikan dengan kajian longitudinal bahawa persekolahan dan perbendaharaan kosa kata keluarga merupakan peramal yang kuat terhadap pembangunan kognitif kosa kata kanak-kanak di peringkat awal.

Kumpulan pelajar yang keluarganya memiliki kelulusan SPM/ MCE lebih kerap menggunakan strategi tersebut berbanding kumpulan lain. Faktor kelapangan masa memandangkan kelulusan SPM/MCE merupakan kelulusan sederhana memungkinkan keluarga dapat menyelia aktiviti pembelajaran anak-anak berteraskan strategi kognitif sejak dari kecil. Hal ini kerana perbezaan kognitif bermula sejak awal kanak-kanak lagi dan memerlukan rangsangan awal di peringkat awal pembelajaran (Schady, 2011). Peranan sebagai pemantau yang lebih memainkan peranan yang penting dalam memastikan kualiti pendidikan anak-anak. Pendidikan ibu bapa mampu untuk mewujudkan suasana rumah yang berkualiti, kemahiran keibubapaan dan membuat

pelaburan untuk memperkenalkan pendidikan awal kepada anak-anak (Bradley et. al 1989; Guo & Harris 2000).

Kesedaran ibu bapa yang berpendidikan mampu memberi pengaruh kepada kognitif pendidikan bahasa terhadap kanak-kanak (Li, 2002; Wu, 2013) terutama dalam pengaruh SPK (Azadeh & Ghazali Mustapha, 2011). Hal ini terjadi kerana kesedaran dalam kalangan ibu bapa yang tinggi menyebabkan mereka memulakan pendidikan bahasa sejak dari kecil seperti membacakan buku cerita, mengajar menyebut beberapa perkataan baru, menghantar ke tadika yang menggunakan bahasa sasaran, serta menghidupkan suasana berbahasa di rumah. Ibu bapa juga didapati tidak memaksa pembelajaran bahasa ke atas mereka tetapi menjadikan suasana berbahasa lebih menyeronokan seperti berbual dalam bahasa sasaran, membeli buku-buku cerita, serta memberi motivasi dan galakan supaya mempelajari bahasa terutamanya kosa kata

Korelasi Antara Penggunaan SPK dan Saiz Kosa Kata Bahasa Arab

Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan dan nilai korelasi antara SPK dan penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab secara keseluruhan adalah kuat (.383). Nilai korelasi ini beerti responden yang tinggi penggunaan SPK akan menunjukkan skor yang tinggi juga dalam saiz kosa kata bahasa Arab. Tegasnya, berdasarkan dapatan ini bermaksud pelajar yang kerap menggunakan strategi pembelajaran kosa kata maka tahap penguasaan saiz kosa kata mereka juga akan semakin bertambah.

Kajian ini disokong dengan beberapa kajian seperti Curtis (1987) mengatakan bahawa penggunaan SPK secara langsung mempengaruhi saiz kosa kata pelajar. Cusen (2005) pula menjelaskan bahawa terdapat hubung kait yang kuat antara penggunaan SPK dan saiz kosa kata berbanding pemboleh ubah lain. Schmitt (1997) pula menyokong bahawa saiz kosa kata mampu meningkat dengan cepat apabila SPK digunakan dengan cara yang betul.

Dapatan ini konsisten dengan beberapa kajian lepas seperti kajian Gu & Johnson (1996); Laufer (1998); Laufer & Nation (1999); Gu (1999), Meara & Bell (2001); Meara & Fitzpatrick (2000); Mohd Sahandri, Reza & Saifuddin (2009); Sener (2009); Alemdari, (2010) Tinutda & Waraporn (2011) dan Seyed Ali & Bahar (2012) yang mendapati terdapat korelasi yang positif dan signifikan antara penggunaan SPK dengan saiz kosa kata. Ini menunjukkan pengaruh yang kuat ditunjukkan oleh penggunaan SPK terhadap penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab.

Perbincangan seterusnya ialah berdasarkan hipotesis kajian ketujuh iaitu untuk mengenal pasti sama ada terdapat hubungan yang signifikan antara kelima-lima strategi utama SPK iaitu keazaman, sosial, memori, kognitif dan meta kognitif dengan penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab. Keputusan analisis kajian menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan ($p = .000$) di antara kelima-lima strategi utama SPK dengan penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab. Nilai korelasi yang ditunjukkan ialah .350 (keazaman), .272 (sosial), .385 (memori), .255 (kognitif) dan .302 (meta kognitif). Berdasarkan dapatan kajian ini bermakna semakin tinggi tahap penggunaan kelima-lima strategi ini terhadap saiz kosa kata maka semakin tinggi juga tahap saiz kosa kata bahasa Arab mereka.

Dapatan ini menyokong dapatan kajian Mohd Sahandri, Reza, & Saifuddin Kumar (2009) di mana sub strategi kelima-lima strategi utama SPK mempunyai perkaitan rapat dengan penguasaan saiz kosa kata. Walau bagaimana pun, dapatan Engku Haliza, Isarji, Ainon Jariah & Zaleha (2013) berbeza dengan dapatan kajian ini apabila mendapati strategi meta kognitif tidak ada perkaitan signifikan dengan saiz kosa kata. Hal ini kerana responden kajian ini hanya memfokuskan kepada soal selidik meta kognitif sahaja dan ia bertujuan untuk fokus kepada latihan meta kognitif. Walaupun demikian, peranan korelasi adalah untuk mengenal pasti kekuatan dan arah hubungan antara penggunaan SPK dengan pemboleh ubah yang berterusan. Justeru, korelasi

tersebut tidak bermakna apa-apa dan mengandungi makna akibat. Dengan kata lain, ia hanya boleh memberi maklumat mengenai arah hubungan sama ada positif atau negatif dan menerangkan tentang kekuatan hubungan tersebut.

Sumbangan Penggunaan SPK ke atas Saiz Kosa Kata

Analisis Regresi berganda menunjukkan tiga strategi utama SPK iaitu strategi, memori, keazaman dan meta kognitif memberi sumbangan yang signifikan terhadap saiz kosa kata bahasa Arab. Ketiga-tiga strategi utama SPK ini memberikan sumbangan sebanyak 17.1 peratus kepada penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab.

Kedudukan strategi memori sebagai peramal utama yang memberi sumbangan paling besar (14.8 peratus) terhadap penguasaan saiz kosa kata. Dapatan ini selari dengan kajian Derin Atay & Cengiz (2007) yang mendapati kumpulan pelajar yang didedahkan dengan pengajaran strategi memori lebih baik skor kosa katanya. Dapatan Azadeh & Ghazali (2011) juga menunjukkan terdapat beberapa item strategi dalam strategi memori didapati menyumbang kepada penguasaan saiz kosa kata. Pelajar yang didedahkan dengan strategi ini mampu untuk berbincang dengan rakan, menerima pertolongan dan respons guru, dan sentiasa mencuba item memori lain.

Strategi keazaman pula merupakan penyumbang kedua terbanyak (1.8 peratus) ke arah penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab. Dapatan ini menyamai beberapa kajian SPK seperti kajian Azadeh & Ghazali (2011) dan Seray & Yusuf (2014) yang menunjukkan item-item dalam strategi keazaman menyumbang kepada penguasaan kosa kata Arab.

Strategi Meta Kognitif pula tersenarai sebagai pemboleh ubah peramal ketiga yang menyumbang sebanyak 0.5 peratus terhadap penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab. Dapatan ini menyamai kajian Zohreh & Reza (2003), Ahmad Azman et. al (2011), Azadeh & Ghazali, (2011) dan Seyed Ali & Bahar (2012) yang mendapati strategi meta kognitif mempunyai hubungan dengan saiz kosa kata. Walaupun pelajar

didapati tidak kerap menggunakan strategi meta kognitif namun dapatan menunjukkan bahawa ia sebagai satu strategi yang menjadi penyumbang kepada saiz kosa kata bahasa Arab.

Secara keseluruhannya, dapatan menunjukkan bahawa terdapat dua strategi kumpulan strategi pengukuhan yang didapati menyumbang kepada penguasaan saiz kosa kata Arab iaitu strategi memori dan meta kognitif. Menurut Izzetin & Orkun (2011) mendapati strategi-strategi di bawah kumpulan strategi pengukuhan mampu meningkatkan penguasaan saiz kosa kata pelajar. Walaupun pelajar didapati tidak kerap menggunakan kumpulan strategi pengukuhan namun dapatan menunjukkan bahawa kedua-dua strategi ini sebagai kumpulan strategi yang menjadi penyumbang kepada saiz kosa kata bahasa Arab.

Implikasi Kajian

Implikasi Kajian Kepada Model Dan Teori

Secara keseluruhannya, kajian ini menyediakan asas bagi menghuraikan secara empirikal rangkaian antara penggunaan SPK yang dipengaruhi beberapa faktor dan akhirnya memberi input kepada penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab. Secara terperinci, kajian ini memperlihatkan aliran hubungan berkaitan dengan faktor input pelajar iaitu perbezaan individu dan sosial dan faktor proses iaitu lima strategi utama SPK iaitu keazaman, sosial, memori, meta kognitif dan kognitif. Kedua-dua faktor ini didasari oleh teori kognitif dan kognitif sosial.

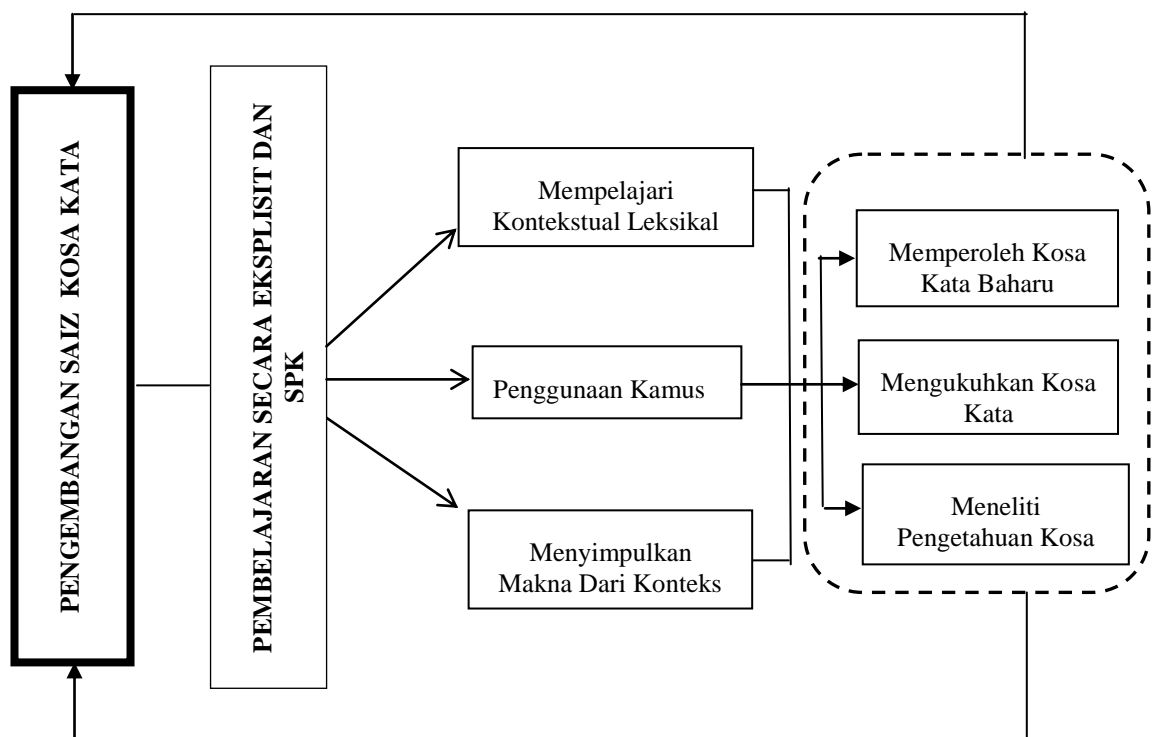
Secara umumnya, penggunaan SPK membuktikan kewajaran teori SPK yang menyatakan bahawa seluruh pelajar bahasa menggunakan SPK ketika mempelajari kosa kata. Perbezaan min pula mengukuhkan pandangan mengenai perbezaan dalam kalangan mereka adalah terletak pada cara pemilihan, pengkordinasian dan penggunaan strategi. Begitu juga, dengan dapatan yang menunjukkan adanya hipotesis nol diterima

dan ditolak, perbezaan signifikan dan sebaliknya membuktikan bahawa salah satu ciri-ciri SPK adalah dipengaruhi oleh beberapa faktor.

Di samping itu juga, kajian ini menyokong teori pembelajaran kosa kata yang digunakan iaitu teori keluk lupa. Strategi pengulangan yang kerap dipilih dan digunakan menunjukkan bahawa teori keluk lupa amat dominan dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar dan mengatasi dua teori lain iaitu pemprosesan maklumat dan dwi pengekodan di bawah model memori. Namun strategi ini perlu dipertingkatkan agar ia mempunyai lebih impak kepada peningkatan memori dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab.

Berdasarkan dua lagi bentuk teori di bawah model memori, iaitu teori pemprosesan maklumat dan teori dwi pengekodan, pembelajaran kosa kata memerlukan kedua-dua teori memori ini untuk membantu proses memori dalam pembelajaran kosa kata. Proses pembelajaran kosa kata perlu digilap dan ditingkatkan kepada proses pemprosesan maklumat dan dwi pengekodan melalui pendekatan eksplisit dan beberapa kaedah *mnemonic* yang dicadangkan. Walau bagaimanapun, tidak semua kaedah *mnemonic* berkesan berdasarkan natural bahasa Arab dan ini perlu kepada penelitian terhadap asas ini agar boleh membantu P&P kosa kata bahasa Arab.

Berdasarkan kajian dapatan, kajian ini mencadangkan satu model pembelajaran kosa kata bahasa Arab eksplisit yang melibatkan tiga strategi eksplisit utama dalam pembelajaran leksikal. Ketiga-tiga strategi utama itu adalah tiga elemen yang dibentuk berdasarkan SPK yang paling kerap dan sederhana kerap penggunaannya (rujuk Rajah 5.1) iaitu aspek mempelajari kontekstual leksikal, penggunaan kamus dan membuat kesimpulan makna dari konteks. Kehadiran ketiga-tiga komponen strategi tersebut menjadikan model ini menitikberatkan elemen eksplisit dalam pembelajaran kosa kata. Sifatnya adalah saling melengkapi bagi memudahkan pembelajaran eksplisit kosa kata bahasa Arab.



Rajah 5. 1 Model Pembelajaran Eksplisit Kosa Kata Bahasa Arab

Berdasarkan model ini, saiz kosa kata boleh dikembangkan dengan melalui proses pembelajaran secara eksplisit dan terancang. Berdasarkan kekuatan dapatan kajian ini, terdapat tiga elemen penting perlu di titik beratkan secara terancang dan eksplisit iaitu mempelajari kontekstual leksikal, penggunaan kamus dan membuat kesimpulan makna dari konteks. Ketiga-tiga elemen ini merupakan strategi yang paling diminati dan kerap diberi perhatian oleh pelajar dalam pembelajaran kosa kata Arab.

Seterusnya, model pengembangan ini menghasilkan tiga output penting dalam pembelajaran kosa kata Arab iaitu, (1) memperoleh kosa kata baharu, (2) mengukuhkan memori terhadap kosa kata dan (3) meneliti pengetahuan (faktor kedalaman) kosa kata. Secara umumnya, model ini menampung kekurangan taksonomi Schmitt (1997) dalam penghasilan output pembelajaran iaitu aspek pengetahuan (faktor kedalaman) kosa kata.

Implikasi Kajian Kepada Bidang Pendidikan

Berdasarkan dapatan dan perbincangan, kajian ini terdapat beberapa implikasi. Kajian ini mendapati penggunaan SPK dalam kalangan pelajar tidak meluas dan tidak dipelbagaikan. Walaupun demikian pelajar didapati menggunakan beberapa strategi SPK secara sedar ataupun tidak. Sehubungan dengan itu, SPK adalah signifikan dan menyumbang secara langsung kepada pembelajaran bahasa Arab terutama kepada aspek kosa kata bahasa Arab. Justeru, jika pelajar ingin meningkatkan penguasaan kosa kata dalam bahasa Arab, maka pelajar hendaklah memastikan amalan SPK benar-benar memberi kesan pembelajaran sendiri serta mewujudkan autonomi pelajar. Oleh itu, dapatan kajian ini menunjukkan betapa pentingnya strategi-strategi utama dan sub strategi dalam SPK diberi penekanan dalam proses meningkatkan penguasaan kosa kata bahasa Arab.

Kajian menunjukkan bahawa terdapat strategi yang diberikan perhatian dalam kalangan pelajar ketika mempelajari kosa kata. Walaupun tahap penggunaannya sederhana tetapi ia boleh dijadikan titik tolak kepada pemurnian pelaksanaan latihan terhadap strategi-strategi ini. Strategi-strategi yang digunakan menunjukkan pelajar lebih megutamakan strategi yang bersifat jangka pendek. Walau pun begitu, memori jangka pendek tidak harus dinafikan kelebihan dan peranannya kerana kajian Cheung (1996) dan Service (1992) menunjukkan bahawa memori jangka pendek terbukti memainkan peranan sebagai pencetus sebab dan akibat dalam pembelajaran kosa kata bahasa kedua. Penumpuan dan latih tubi terhadap strategi ini mampu melahirkan latihan-latihan yang lebih tersusun dan terancang. program-program pembelajaran *outdoor* seperti perkhemahan bahasa wajar mengambil strategi-strategi ini untuk dijadikan asas kepada pembelajaran kosa kata. Begitu juga dengan beberapa strategi yang mencapai tahap penggunaan sederhana, besar kemungkinan pelajar kurang

didedahkan dengan strategi-strategi ini menyebabkan mereka dapat manfaat daripadanya.

Berdasarkan perbincangan daripada keputusan kajian yang diperoleh juga beberapa implikasi lain dapat diutarakan. Dapatan kajian ini dapat memberi maklumat yang berguna kepada beberapa pihak terutamanya mereka yang terlibat secara langsung dengan proses P&P bahasa Arab. Dapatan kajian mendapati bahawa aktiviti pembelajaran kosa kata pelajar ditentukan oleh faktor perbezaan individu yang terdiri daripada pencapaian gred bahasa Arab dalam peperiksaan SPM. Dapatan ini memberi implikasi bahawa jika pencapaian dalam peperiksaan bahasa Arab ingin ditingkatkan, maka pihak bertanggungjawab seperti penggubal dasar, institut pendidikan guru dan universiti dan sekolah sendiri hendaklah mengemaskini kurikulum mata pelajaran bahasa Arab terutama dari aspek kosa kata agar ia dapat diterapkan dengan maklumat dan aktiviti SPK.

Bahagian buku teks juga perlu mengambil inisiatif dengan menyediakan buku teks yang membolehkan pelajar mempelajari kosa kata bahasa Arab secara eksplisit. Senarai kosa kata yang disediakan juga wajarlah dihalusi berdasarkan beberapa kajian secara empirikal agar ia sesuai dengan keperluan semasa, kurikulum dan tahap pelajar. Walaupun objektif sukatan pelajaran jelas dinyatakan bahawa pelajar perlu mencapai saiz kosa kata bahasa Arab pada tahap tertentu namun kebanyakan latihan kosa kata lebih kepada pembelajaran implisit. Tahap saiz kosa kata yang didapati rendah di kalangan pelajar, maka pendekatan eksplisit lebih wajar diutamakan. Justeru, isu saiz kosa kata perlu diambil kira sebagai pendekatan pembelajaran ekspilisit agar saiz kosa kata pelajar sejajar dengan keperluan sukatan pelajaran yang disasarkan.

Implikasi terhadap pengajaran kosa kata pula, kehadiran SPK menjadikan pelajar lebih berautonomi dan berdikari. Para guru perlu menyedari tentang teori dan taksonomi SPK agar dapat diaplikasikan dalam proses pemerolehan bahasa pelajar.

Dapatan kajian menunjukkan bahawa pendekatan secara eksplisit dalam pembelajaran kosa kata sering diabaikan. Satu kemungkinan yang kurang disedari bahawa hal ini adalah disebabkan oleh guru yang tidak dilatih atau kurang pengetahuan mengenai SPK sehingga hanya mendedahkan kepada pelajar strategi-strategi tradisi sahaja. Justeru, dengan memahami SPK mampu untuk mengimbangkan P&P implisit dan eksplisit dalam aspek kosa kata bahasa Arab. Seharusnya guru juga perlu menyedari bahawa pemilihan dan penggunaan SPK berkaitan dengan faktor individu seperti pencapaian, jantina, tahap status sosio ekonomi dan lain-lain. Justeru, pemahaman terhadap konsep ini secara menyeluruh mampu menawarkan latihan SPK yang efisien dan sesuai dengan keadaan pelajar.

Bagi pelajar bahasa pula, SPK penting dalam membentuk tahap autonomi terhadap pembelajaran kosa kata. Aspek kosa kata mungkin tersisih dalam P&P bahasa Arab dalam kelas akibat fokus pengajaran lebih kepada aspek kemahiran bahasa. Sehubungan dengan itu, kemahiran menggunakan SPK mampu mewujudkan pembelajaran yang lebih sendiri dan tidak terlalu bergantung dengan guru. Fenomena kelemahan penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab yang berterusan sewajarnya diatasi mewujudkan pembelajaran kosa kata bahasa Arab secara autonomi. Berdasarkan penyelidikan-penyelidikan berkaitan pembelajaran kosa kata, pembangunan pembelajaran autonomi mampu untuk mengatasi masalah kelemahan kekurangan kosa kata dalam kalangan pelajar (Naginder Kaur, 2013).

Selain itu juga, kajian ini mempunyai implikasi terhadap penggunaan instrumen. Instrumen SPK yang digunakan dalam kajian ini boleh digunakan sebagai senarai semak SPK dalam aspek kosa kata bahasa Arab. Ia juga didapati mudah digunakan dalam mana-mana kumpulan pelajar untuk mengetahui sejauh mana pengetahuan dan kesedaran mereka tentang strategi untuk memepelajari kosa kata. Beberapa sub strategi yang ditambah agar berpadanan dengan konteks pembelajaran kosa kata Bahasa Arab

serta berdasarkan penelitian umum tabii kosa kata Arab. Tambahan pula, instrumen SPK ini telah mendapat pengesahan pakar, indeks *alpha Cronbach* yang tinggi menjadikan ia boleh dipercayai, tekal dan relevan.

Di samping itu, kajian ini turut menyumbang instrumen untuk mengukur penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar. Walaupun terdapat beberapa penyelidik telah menjalankan ujian untuk mengenal pasti saiz kosa kata bahasa Arab pelajar, namun kebanyakan mereka menggunakan ujian yang tidak bersifat empirikal. Kebanyakan penyelidik tempatan menggunakan ujian pencapaian (*achievement test*) yang berdasarkan silibus buku teks seperti Irma Martiny (2012), Zahriah (2011) dan Rahim (2009). Tidak kurang juga, terdapat penyelidik terdahulu yang menganggar saiz kosa kata berdasarkan pencapaian dalam peperiksaan serta kecekapan dalam kemahiran berbahasa seseorang. Sekiranya pelajar cemerlang atau mempunyai kemahiran berbahasa yang baik maka keluasan kosa kata dianggarkan tinggi dan sebaliknya.

Situasi ini jauh berbeza dengan bahasa Inggeris yang lebih terkehadapan dalam isu ini dan telah mempunyai beberapa instrumen dalam ujian kosa kata seperti *Vocabulary Levels Test*, *Lexical Frequency Profile*, *Vocabulary Knowledge Scale* dan lain-lain. Mungkin garis panduan yang telah diguna pakai dalam piawai bahasa asing secara umum boleh dijadikan asas kepada skala pengujian penguasaan aspek saiz kosa kata bahasa Arab.

Melalui instrumen ini, penguasaan saiz pelajar dapat diuji secara empirikal bagi mengetahui sejauh mana objektif kuantiti kosa kata telah dicapai. hal ini bermakna bahawa aktiviti pembelajaran kosa kata yang digunakan adalah diuji berdasarkan matlamat awal yang telah ditetapkan. pelajar nantinya diuji berdasarkan matlamat tersebut dengan diberikan kuasa autonomi dalam mencapai matlamat tersebut. ini selari dengan senario pembelajaran bahasa kedua/asing yang berlaku pada amasa kini (Lazano

et. al, 2004) yang berorientasikan komunikatif dan kemahiran. Hakikatnya, instrumen ini bukan sahaja memberi kelebihan kepada guru malah pelajar juga boleh meningkatkan kesedaran sendiri mengenai tahap pengecaman kosa kata mereka. Pembinaan ujian ini sedikit sebanyak dapat menyelesaikan masalah pencarian instrumen ujian saiz kosa kata Arab.

Selain itu, dapatan beberapa pemboleh ubah kajian yang menyumbang terhadap penggunaan SPK perlu diambil kira sebagai faktor yang mempengaruhi tahap penggunaan SPK. Maklumat faktor perbezaan individu, situasi, dan sosial seperti pencapaian bahasa, tahap status sosioekonomi dan tempoh pengalaman pembelajaran sewajarnya diambil kira dalam proses P&P kosa kata bahasa Arab. Guru serta pelajar mampu menyesuaikan suasana P&P berdasarkan faktor tersebut sehingga berupaya mewujudkan latihan SPK yang efisien dan sesuai dengan keperluan dan keadaan pelajar.

Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, kajian ini boleh dianggap sebagai antara penyelidikan SPK bahasa Arab yang terawal. Kekurangan penyelidikan SPK bahasa Arab di Malaysia menjadikan kajian ini mempunyai kesignifikannya tersendiri. Kajian ini telah melibatkan pemboleh ubah-pemboleh ubah yang telah memperkayakan maklumat mengenai SPK serta faktor yang mempengaruhi pemilihan dan penggunaannya.

Cadangan Kajian Lanjutan

Fokus kajian ini adalah untuk mengenal pasti tahap penggunaan dan jenis SPK serta hubungan yang wujud dengan penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab. Di samping itu juga untuk melihat faktor-faktor lain yang mempengaruhi tahap penggunaan SPK iaitu faktor perbezaan individu (pengalaman pembelajaran) serta faktor situasi dan sosial (tahap pencapaian bahasa Arab, jumlah pendapatan dan tahap pendidikan keluarga).

Secara keseluruhannya, statistik kajian menunjukkan terdapatnya hubungan linear antara pemboleh ubah-pemboleh ubah yang dikaji dan sekali gus memberi kesan kepada tahap penggunaan SPK dalam kalangan pelajar sekolah agama di peringkat pra universiti. Walau bagaimanapun, dapatan kajian ini bukan muktamad kepada penyelesaian isu-isu yang berkaitan kelemahan pembelajaran kosa kata terutama penguasaan saiz kosa kata. Justeru, dicadangkan supaya kajian ini dibuat replikasi dalam latar belakang yang lain dengan diberi penekanan kepada persoalan-persoalan yang berkaitan dengan SPK.

Selain itu, kajian ini hanya mengaitkan pemboleh ubah tertentu sahaja dan ia terhad sedangkan pelbagai lagi pemboleh ubah lain yang penting yang boleh diteliti. Sehubungan dengan itu, dicadangkan supaya penyelidik-penyelidik akan datang menambahkan pemboleh ubah yang boleh dijadikan fokus kajian seperti sikap guru, komitmen pihak sekolah dan fungsi buku teks.

Berkaitan dengan kaedah kajian, pengkaji menggunakan kajian deskriptif dan inferensi. Kaedah ini berjaya mengumpul data secara menyeluruh dan kurang mendalam. Untuk itu, pengkaji mencadangkan kaedah kajian kualitatif sepenuhnya dijalankan bagi mencapai data dan maklumat yang lebih terperinci.

Seterusnya, penguasaan kosa kata yang dinilai dan diukur dalam kajian ini hanya melibatkan aspek saiz semata-mata. Sedangkan aspek kedalaman kosa kata yang merujuk kepada pengetahuan kata itu tidak kurang pentingnya untuk dilihat dalam kajian-kajian akan datang. Memandangkan pembinaan ujian saiz kosa kata hanya melibatkan 4000 saiz sahaja, maka ujian seterusnya boleh dibina untuk mengangarkan saiz kosa kata bagi pelajar di peringkat universiti serta melibatkan kosa kata akademik.

Tegasnya kajian lanjutan haruslah mengambil kira cadangan yang diutarakan kerana ia berkaitan dengan matlamat akhir kajian iaitu berkaitan dengan meningkatkan penguasaan aspek kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar. Justeru, penyelidik

akan datang perlu meneliti setiap cadangan tersebut sekiranya berhasrat memantap dan mempertingkatkan penguasaan aspek kosa kata dalam kalangan pelajar.

PENUTUP

Kajian ini telah mengemukakan jawapan kepada persoalan kajian berkaitan dengan Strategi Pembelajaran Kosa Kata (SPK) serta penguasaan saiz kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar sekolah menengah agama. Kesimpulan dan dapatan kajian dikemukakan serta perbincangan dapatan telah dilakukan untuk menjelaskan lagi situasi pembelajaran kosa kata dalam kalangan pelajar. Implikasi kajian ini melibatkan dua implikasi iaitu implikasi terhadap teori pembelajaran kosa kata bahasa dan implikasi terhadap pembelajaran bahasa Arab. Kajian ini diakhiri dengan cadangan kajian-kajian lanjutan yang tidak mampu dijawab disebabkan oleh batasan-batasan kajian.

RUJUKAN

al-Qur'an.

- Ab. Halim Mohamad & Wan Mohamad Wan Sulong (2006). Antara minat dan sikap pelajar terhadap bahasa Arab: satu kajian ke atas pelajar sarjana muda bahasa Arab di IPTA Malaysia. *Wacana Pendidikan Islam (siri 5)* (pp. 9-18). Bangi: Fakulti Pendidikan, UKM.
- Ab. Rahim Ismail (1994). Pengajaran bahasa Arab sebagai bahasa kedua: permasalahan dan penyelesaian. Dlm. Muhammad Bukhari Lubis, *Persuratan Islam*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Abd al-Aziz, Muhammad Hassan (1990). *al-Ta'rib fi al-qadÊm wa al-hadÊth ma'a ma'Êjim al-alfÊÐ al-mu'rabat*. Kaherah: DÊr al-Fikr al-Arabiyy.
- Abd. Razak Abu Chik (2006) 1 Jun, Sejarah Perkembangan Bahasa Arab di Malaysia. *Utusan Malaysia*, p. 18.
- Abd. Razak Zakaria (2011). Hubungan konteks keluarga dengan penglibatan ibu bapa dan pencapaian akademik anak-anak di sekolah menengah. Tesis PhD, Universiti Malaya.
- Abdul Aziz Abdul Talib (1996). *Menguji Kemahiran Bahasa : Prinsip, Teknik dan Contoh*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Abdul Ghani Jalil (1993). *Masalah pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab*. Bangi: Tesis Sarjana, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Abdul Rahim Yasin (1998). *Penggunaan teks drama dalam pengajaran bahasa Melayu tingkatan dua di beberapa buah sekolah daerah Hulu Langat*. Disertasi Sarjana: Kuala Lumpur, Universiti Malaya.
- Abdul Rahman Abdullah (2009). *Kompentensi Komunikatif dan strategi komunikasi bahasa Arab di kalangan pelajar Sek. Men. Keb. Agama di Negeri Selangor*. Tesis Doktor Falsafah. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Abdul Rahman Chik (1994). *Ma'Êyir al-talakkum fÊ al-alfÊÐ fÊ ta'lim al-Arabiyyah li al-mujtama'at al-Islamiyyah fi JanÊb Sharq AsiyyÊ*. Tesis Doktor Falsafah, Mesir: Universiti Iskandariyyah.

- Abdul Razak Abu Chik (2004). *Pendekatan pengajaran berasaskan kata serapan bahasa Melayu untuk meningkatkan pemahaman bahasa Arab Tinggi*. Tesis Doktor Falsafah: Bangi, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Abdul Sahib, M. A. (1987). *A linguistic study of the development of scientific vocabulary in standard Arabic*. London: Kegan Paul International.
- Abdullah Jusoh (1989). *Pengenalan tamadun Islam di Malaysia*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Abu Rabia, S. (2002). Reading in a root-based-morphology language: the case of Arabic. *Journal of Research of Reading*, 25, 299-309.
- Ahmad Arifin Sapar, Nazirah Radin Salim, Ahmad Fikri Husin & Mat Taip Pa (2013). *The Online Journal of Islamic Education (O-jIE)*. Vol 1 (1), 48-59
- Ahmad Hifni Muhammad Ali (2005). *Usaha-Usaha ke Arah Mempermudahkan Pengajaran Tatabahasa Arab dan Penerapannya dalam Kurikulum bahasa Arab di Fakulti Pengajian Islam, UKM*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Ahmad Iskandar Haron (2008). *Perception of Vocabulary Learning Stratetigies among ESL Students in a Selected Secondary School in Melaka*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Ahmad Abdul Salam (2006). *al-Lughawiiyyah al-'ammat: madkhal Islamiy wa mawdhu'at mukhtarah*. Kuala Lumpur: Universiti Islam Antarabangsa Malaysia.
- Ahmad Azman Mokhtar, Rafizah Mohd Rawian, Muhammad Nasri Md Hussain, Abdul Rashid Mohamed (2011). Meta Cognitive Regulation of Malaysians adults ESL learners in vocabulary acquisition, *International Journal of Business and Social Science*, 2 (7), 174-180
- Ahmad Hasbullah, Abd Rauf Hassan & Che Radiah Mezah (2005). Penggunaan kamus dalam proses pembelajaran bahasa Arab di kalangan pelajar Menengah Tinggi Agama. Dlm. K. Ariffin, *Pendidikan Bahasa di Malaysia: Isu, Amalan dan Cabaran* (pp. 101-112). Shah Alam: UPENA, UiTM.
- Ahmed, M. (1989). Vocabulary learning strategies. Dlm. P. Meara, *Beyond Words* (pp. 3-14). London: CILT.
- Aiken, L. R., & Groth-Marnat, G. (2006). *Psychological Testing And Assesment*. Boston, MA: Pearson Education Group Inc.

- Aitchison, J. (1996). Taming the wilderness: Words in mental lexicon. Dlm. *Words, Words, Words: The Translator And Language Learner*. Edited by Anderman, G. and Rogers, M. pp. 15-26.
- Akbari, Z., & Tahririan, M. (2007). Vocabulary Learning Strategies in an ESP context: the Case of Para/ Medical in Iran. *Asian EFL Journal*.
- Akihiko Sasaki & Osamu Takeuchi (2010). EFL students' vocabulary learning in NS-NNS e-mail interactions: Do they learn new words by imitation?. *ReCall*, Vol. 22 (1), pp.70-82.
- Alemdari, Z. S. (2010). The relationship between vocabulary learning strategies employed by university level English language learners and their success. Unpublished master's dissertation. Hacettepe University, Ankara.
- Alias Baba (1998). *Model linear dalam penyelidikan pendidikan sains sosial*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Alias Baba (1999). *Statistik penyelidikan dalam pendidikan dan sains sosial*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Altman, R. (1997). Oral production of vocabulary. Dlm. J. Coady & T. Huckin, *Second language vocabulary acquisition* (67-97). New York: Cambridge University Press.
- Anderson, N. (2005). L2 strategy research. Dlm. E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching And Learning* (pp. 757-772). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Armbruster, B.B. (1983). The role of metacognition in reading to learn: A developmental perspective. Reading Education Repts No. 40. Center for the Study of Reading, Durban, Illinois.
- Atefeh Hosseini (2010). Understanding the use of vocabulary learning strategies among Malaysian ESL tertiary learners. Tesis sarjana, Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Atkins, B. T., & Knowles, F. F. (1990). Interim report on the EURALEX/AILA research project into dictionary use. Dlm. I. Magay & J. Zigany (Eds.), *BudaLEX 88 proceedings* (pp. 391-392). Budapest: Akademiai Kiado.

- Azadeh, Asgari & Ghazali Mustapha (2011). The influence of informal language learning environment (parent and home environment) on the Vocabulary Learning Strategies. *Canadian Center Of Science and Education*.1(1), 7-13
- al-Nujaidi, A. H. (2002). *Vocabulary learning strategy of Saudi first year students*. Colorado State University: Unpublished MA Thesis.
- al-Abbas, Muhammad Ali Abu (t.th). *450 Sua'lan wa jawaban fi al-nahw wa al-sharf*. al-Qahirah: Dar al-Fikr.
- al-Asmai, Abu Said al-Malik Qurayb (t.th). *al-Isytiqaq*. t. pt.
- al-Batal, M. (2006). Playing with words: teaching vocabulary in the Arabic curriculum. Dlm. K. Wahba, Z. Taha, & L. England, *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century* (pp. 331-340). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Al-Kasawneh, Fadi Maher (2012). Vocabulary learning strategies: A case of Jordan University of Science and Technology. *Englisf for Specific Purposes World*. 34 (12).
- al-Ma'thuq, Ahmad Muhammad (1996). al- \times a \hat{f} ilah al-lughawiiyyah: ahammiyyatihÉ, ma \hat{f} adiruhÉ, wasÉil tanmiyatuhÉ. *Silsilah A'lam al-Ma'rifah*, 212.
- al-Naqah, Muhammad Kamil (1985). *Ta'lim al-Lughah al Arabiyyah Li nÉ \hat{f} iqÉna BihÉ*. Saudi: Universiti Ummul Qurra.
- al-Qadi, N. (1991). *Acquisition of Englsih derivational morphology by Arab speakers*. Athen, Georgia: University of Georgia.
- al-Rukabi, Judat (1973). *Turuq tadris al-lughah al-Ararabiyyah*. Beirut: Dar al-Fikri.
- al-Sughaiyer, I. A., & al-Kharashi, I. A. (2004). Arabic morphological analysis taechniques: A comprensive survey. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 3(55), 189-213.
- al-Suwairekh, Saleh. (2001). Vocabulary Learning Strategies Used by AFL (Arabic as a Foreign Language) Learners in Saudi Arabia. Tesis PhD, Universiti of Leeds, United Kingdom
- al-Wafiy, Ali Abd al-Wahid. (1988). *Fiqh al-Lughah*. Kaherah: Dar Nah \hat{I} ah Mi \hat{I} r li-al- \hat{U} abÉ'ah wa al-Nasyr.

- al-Yasu'ie, al-Ab Rafail Nakhlat. (1996). *GharÉib al-Lughat al-'Arabiyyat* (5 ed.). Beirut, Lubnan: DÉR al-Masriq.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Anber, N. (2010). Language learning strategies and the vocabulary size. *Science Direct*, 4021-4025.
- Anida Abd. Rahim. (2003). *Strategi pembelajaran bahasa Arab di kalangan pelajar Melayu*. Kuala Lumpur: Tesis sarjana, Universiti Malaya.
- Anis, Ibrahim. (1984). *DalÉlat al-alfÉÐ* (4 ed.). Kaherah: Maktabah al-Angelo al-Mesriyyah.
- Anwar, Zainal Abidin. (1993). *Isu-isu pendidikan Islam di Malaysia: Cabaran dan harapan pengajian Islam: Satu pandangan lain*. Kuala Terengganu: Percetakan Yayasan Islam Trengganu Sdn. Bhd.
- A'rif Karkhi, Abu Khudairi. (1994). *Ta'lim al-lughat al-'arabiyyat li ghayri al-Arab dirÉsat fÊ al-manhaj wa ðuruq al-tadrÊs*. Kaherah: Dar al-Thaqafah.
- Arsal, Ibrahim. (1995). *al-taÿawwur al-dilali fi al-kalimat al-'arabiyyah al-muqtaradat fi al-lughat al-Malayuwiyyah: dirÉsat fÊ qÉmËs diwan*. Tesis Sarjana: Univeriti Islam Antarabangsa Malaysia.
- Arthur, H. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asad Awang. (1995). *Kesan penggunaan alat bantu mengajar terhadap penguasaan perbendaharaan kata bahasa Arab pelajar tingkatan satu di sebuah sekolah*. Kuala Lumpur: Tesis Sarjana, Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya.
- Asma' Abd. Rahman. (2007). *al-Akhÿa' al-lughawiiyyah allatÊ yuwÉjihuhÉ ðalabat al-darisat al-Islamiyyah wa kaifiyyah mu'alijatihÉ*. Bangi: Tesis Phd, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Asmah Omar. (1984). *Kaedah Pengajaran Bahasa*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Atsushi, M (2013). Enhancing self-efficacy in vocabulary learning: a self-regulated learning approach. *Vocabulary Learning and Intruction*, Vol.2 (1), 15-24.

- Atsushi, M., & Osamu, T. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research Sagepub*, 13(4), 425-449.
- Azadeh Nemati. (2009). Memory vocabulary learning strategies and long-term retention. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 1(2), 14-24.
- Azadeh, Asgari & Ghazali Mustapha. (2011). The Types of vocabulary learning Strategies used by ESL Students in University Putra Malaysia. *English Language Teaching*, 4(2), 84-90.
- Azadeh Asgari & Ghazali Mustapha (2011). The influence of informal language learning environment (parent and home environment) on the Vocabulary Learning strategies. *Canadian Center of Science and Education*, 1(1), 7-13
- Azani Ismail. (2010). *Pembelajaran bahasa Arab melalui aktiviti lakonan di kalangan pelajar sekolah menengah*. Disertasi Sarjana : Kuala Lumpur, Universiti Malaya.
- Azhar Ahmad (2006). Strategi Pengajaran Pengaturan Kendiri Pendidikan Islam dan Penghayatan Akhlak Pelajar Sekolah Menengah di Sarawak. Tesis PhD. Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Azhar Ahmad & Ab. Halim Tamuri. (2010). Pembelajaran pengaturan sendiri dalam pendidikan Islam. Dlm Ab. Halim Tamuri, & Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff, *Kaedah Pengajaran dan Pembelajaran Pendidikan Islam* (pp. 71-111). Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Azhar Muhammad, Ahmad Kilani, Mohamed & Sulaiman Shakib, M. N. (2003). Masalah penterjemahan Melayu-Arab di kalangan pelajar Melayu. *Persidangan Penterjemahan Antarabangsa ke-9* (pp. 344-361). Kuala Lumpur: Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Azizi Yahya, Shahrin Hasyim, Jamaludin, Ramli, Yusof Boon & Abdul Rahim, H. (2007). *Menguasai Penyelidikan Dalam Pendidikan*. Selangor: PTS Publications & Distributors Sdn Bhd.
- Azman Che Mat & Ahmad Nazuki Yaakub. (2010). Kegunaan transliterasi dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab. *Gema Online Journal of Language Studies*, 10 (2), 19-35.

- Azmil Hasyim & Ab. Halim Tamuri (2012). Persepsi pelajar terhadap kaedah pembelajaran tahfiz al-Quran di Malaysia. *Journal of Islamic and Arabic Education*, 4 (2), 1-10.
- Baba, K. (2002). test review: Lex30. *Language Testing Update*, 32, 68-71.
- Babbie, E. (1986). *The practice of social research* (4th ed.). California: Wdsworth Publishing Co.
- Babbie, E. R. (2001). *The practice of social research* (9 ed.). USA: Thompson Learning.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baicheng, Z. (2009). FL vocabulary learning of undergraduate English majors in Western China: Perspective, strategy use and vocabulary size. *English Language Teaching*, 2(3), 178-185.
- Bannett, P. (2006). *An evaluation of vocabulary teaching in an intensive Study Programme*. United Kingdom: Unpublished MA Thesis, University of Birmingham.
- Banisaied, Maryam. (2013). Comparative effect of memory and cognitive strategies training on EFL intermediate learners' vocabulary learning. *Canadian Center of Science and Education*, 6 (8), 108-118.
- Barcroft, J. (2009). Strategies and performance in intentional L2 vocabulary learning. *Language Awareness*, 18 (1), 74-89.
- Bastanfar, A., & Hashemi, T. (2010). Vocabulary learning strategies and ELT Materials: a study of the extent to which VSL research informs local coursebook in Iran. *Canadian Center of Science and Education*, 3(3), 158-166.
- Beaton, A., Gruneberg, M., & Ellis, N. (1995). Retention of foreign vocabulary learned using the keyword method: A ten year follow up. *Second Language Research*, 11(2), 112-120.
- Bensausson, M., & Laufer, B. (1984). Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7, 15-32.
- Bogaards, P., & Laufer, B. (2004). *Vocabulary in a second language: selection, acquisition and testing*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.

- Boudelaa, S., & Wilson, W. D. (2001). Morphological units in the Arabic mental lexicon. *Elsevier*, 65-66.
- Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: investigating the relationship in Hong Kong. *The Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514.
- Bright, W. (1992). *International encyclopedia of linguistic*. Oxford: Oxford University Press.
- Brill, M. (1940). *The basic word list of the Arabic daily newspaper*. Jerusalem: Hebrew University Press.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1, 185-216.
- Brown, C., & Payne, M. E. (1994). Five essential steps of processes in vocabulary learning. *Paper presented at the TESOL Convention*. Baltimore: Md.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13*. London: Routledge.
- Bush, M. D. (2007). Facilitating the integration of culture and vocabulary learning: The categorization and use of picture in the classroom. *Foreign Language Annals* 40 (4), 727-745.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages To Children*. Cambridge; Cambridge University Press
- Carter, R. (1998). *Vocabulary : Applied linguistic perspectives*. New York: Routledge.
- Catalan, R (2003). Sex differences in L2 vocabulary strategies. *Journal of Applied Linguistics*, 13 (1), 54-77
- Celce-Murcia, M. (1991). Language Teaching Approaches: aAn Overview. Dlm. Celce-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2 ed., pp. 3-11). USA: Henlei anf Henlei Publishers.
- Celik, S., & Toptas, V. (2010). Telling ELT tales out of school Vocabulary learning strategy use of Turkish EFL learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 62-71.
- Chacra, F. A. (2007). *Arabic an Essential Grammar*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

- Chaedar, A. (1990). *Linguistik: Suatu Pengantar*. Bandung: Penerbit Angkasa.
- Chamot, A. (1987). The learning strategies of ESL students. Dlm. A. Wenden, & J. Rubin, *Leaner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Chamot, A. U. (2001). *The Roles of Learning Strategies in Second language Acquisition*. Essex: Pearson Education.
- Chamot, A., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.
- Chamot, A. U. & O'Malley, J.M. (1994). Language learner and learning strategies. Dlm. N.C. Ellis, *Implicit and explicit learning of languages* (371-392). London: Academic Press.
- Chang, C.-S. (2005). The effect of lexical support in EFL listening comprehension tests. *The proceedings of the 22nd International Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*. Crane, Taipei, Taiwan, pp. 13-27.
- Chang, C.-S. & Read, J. (2006). The effect of listening support on the listening performance of EFL learners. *TESOL Quarterly* 40, 375-397.
- Che' Pee Che' Hanafi (1991). Pelajar sekolah menengah agama: Cabaran dan masa hadapan. *Journal Pendidikan Islam*, 3, 13-16.
- Che Radiah Mezah, & Norhayuza Mohammad. (2011). *Pengajaran dan pembelajaran kosa kata Arab; Teori & aplikasi*. Serdang: Penerbit UPM.
- Cheung, H. (1996). Nonword span as a unique predictor of second-language vocabulary learning. *Developmental Psychology*, 32(5), 867-873
- Chua, Yan Piaw (2006). *Kaedah dan statistik penyelidikan*. Malaysia: McGraw-Hill Sdn Bhd.
- Chuah, Ang Shiuo (2008). *An Investigation of the Vocabulary Learning Strategies of Chinese Primary School Pupils*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Coakes, S.J. (2005). *SPSS version 12.0 for leaners, teachers and researchers*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Cohen, A. D. (1990). *Language Learning: Insight for Learners, Teachers and Researchers*. New York: Newbury House/Harper Row.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Reseaerch methods in education* (Ed. Ke 5 ed.). London: Routledge Falmer.

- Coleman, J. S. (1976). *Differences between experiential and classroom learning: Experiential learning*. Washington: Jossey-Bass Publishers.
- Cowie, A. P. (1987). *The dictionary and the language learner, lexicography series maior: 17*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Craik, F.I.M. and Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal Of Verbal Learning And Verbal Behavior* (11), 671-684.
- Craik, F.I.M. and Lockhart, R.S. (1975). Depth of processing and retention of words in episodic memory. *Journal Of Experimental Psychology* (104), 268-284.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (Ed. ke-2 ed.). New Jersey: Pearson Educational.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publication..
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heineman.
- Cummins, A. (1982). Writing expectations of language proficiency. *Language Learning Journal*, 39, 81-141.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cusen, G. (2005). Investigating vocabulary learning strategies: A case study of Romanian undergraduates with a professional interest in learning English as a foreign language. Thesis Phd, Lancaster University, Lancaster, United Kingdom.
- Dahdah, A. (1981). *A Dictionary of Arabic Grammar in charts and Tables*. Beirut: maktabah Lubnan.
- Dale, E. (1965). Vocabulary measurement: techniques and major findings. *Elementary English*, 895-90, 948.
- Davis, F. (1968). Research in comprehension reading. *Reading Research Quarterly*, 3, 499-545.
- deBot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1-24.

- deBot, K., Paribakht, T. S., & Wesche, M. B. (1997). Oward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition. *Studies in Second language Acquisition*, 19, 309-329.
- Derin, A., & Cengiz, O. (2007). Memory strategy instruction, contextual learning and ESP vocabulary recall. *Science Direct : English for Specific Purposes*(26), 39-51.
- Descombe, M. (1998). *The good research guide*. Buckingham: Open University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan Company.
- Diab, T. A., & Jihad M. Hamdan. (1999). Interacting with words and dictionaries: the case of Jordanian EFL Students. *International Journal of Lexicography*, 12, 267-287.
- Dieter A. Waldvogel (2013). The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary size among adult Spanish foreign language learners. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol 4 (2), 209-219.
- Dixon, L. Q. (2011). The role of home and school factors in predicting English vocabulary among bilingual kindergarten children in Singapore. *Applied Psycholinguistics* 32, 141–168
- Douglas, M. (1992). *Development of orthography-related reading/ writing strategies of Japanese as a foreign language*. California: Disetasi PhD, University of Southern Carlifornia.
- Durgunoglu, A. Y. (1997). *Bilingualreading: Its componets, development and other issues*. Dlm. A. M. B. de groot & J. F. Kroll. *Tutorials in bilingualism* (255-276). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ebbinghaus, H. (1913). *Memory: A Contribution to Experimental psychology*. Translated by Ruger, H. A and Bussenius, C. E. New York: Teacher College, Collumbia University.
- Elliot, S., Kratochwill, T., Cook, J., & Travers, J. (2000). *Educational Psychology* (ke 3 ed.). Singapura: McGrow Hill Book Co.
- Ellis, R. (1990). *Understading second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R., & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: A course in leadrer in leaner training (Teacher book)*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Engber, C. A. (1995). The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions. *Journal of Second language Writing*, 4, 449-491.
- Engku Haliza Engku Ibrahim, Isarji Sarudin, Ainon Jariah Muhamad, Zaleha Esa (2013). Laporan Hasil Geran Penyelidikan DOI: 10.7763/IPEDR. 2013. V68. 20, Universiti Islam Antarabangsa Malaysia.
- Erten, I. H., & Tekin, M. (2008). effects on Vocabulary Acquisition of Presenting New Words in Semantic Sets Versus Semantically Unrelated Sets. *System* 36, 407-422.
- Ewald, J. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: involving students as researchers. *Foreign Language Annals* 41 (2), 122-142.
- Faizahani Ab. Rahman (2002). *Strategies employed by good and weak English learners and factors affecting the choice of strategies*. Tesis Sarjana: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Fan, Y. M. (2003). Frequency of use, perceived usefulness and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222-241.
- Farzad Salahshour, Mahnaz Sharifi & Neda Salahshour (2013). The relationship between language learning strategy use. Language proficiency level and leaner gender. *Procedia Social and Behaviour Science*. 70, 634-643
- Fatihah Safie. (2010). Penguasaan kosa kata bahasa Arab dalam kalangan murid tahun lima di sekolah rendah daerah Sepang. Laporan Penyelidikan Ijazah Sarjana, Universiti Malaya.
- Field, A. (2005). *Discovering stattistics using SPSS (and sex, drug and rock n roll)*. London: Sage Publications.
- Field, John (2003). *Psycholinguistics: A Resource Book for Students*. London: Routledge.
- Fitzpatrick, T., Al-Qarni, I., & Meara, P. (2008). Intensive vocabulary learning: A case study. *Language Learning Journal*, 36(2), 239-248.
- Folse, K. (2004). *Vocabulary myths: apllying secong language research to classroom teaching*. Ann Arbor: MI: University of Michigan Press.

- Fraenklen, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design an evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fu'ad, Ni'mah (t.th). *Mulakha' qawÉid al-lughah al-'arabiyyah*. Dimasyq: DÉR al-×ikmah.
- Gagne, Elen D., Yekovich, Carol W. & Yekovich, Frank R. (1993). *The Cognitive Psychology*. New York: Harper Collins College Publisher.
- Gall, J., Gall, M., & Borg, W. (2005). *Applying educational research a practical guide*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: an introductory course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2003). *Educational research compentencies for analysis and application*. New Jersey: Prenctice Hall.
- Ghaith, G., & Diab, H. (2008). Determinants of EFL achievement among Arab college-bound learners. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern* 1(4), 278-286.
- Ghallayini, Mustafa (1987). *JÉmi' al-DurĒs al-'Arabiyyah*. Beirut: al-Maktabah al-'Asriyyah.
- Ghazali Yusri Abd Rahman, & Muhd Arsyad Abdul Majid. (2006). Penggunaan Bahasa Arab Komunikasi di luar kelas; sejauh mana masyarakat bersedia? *Prosiding Wacana Pendidikan*, (pp. 73-78).
- Ghazali Yusri Abd. Rahman (2012). *Penilaian Kemahiran lisan dalam kurikulum bahasa Arab di Universiti Teknologi MARA (UiTM)*. Bangi: Tesis PhD, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Ghazali Darulsalam (2007). Pelaksanaan program j-Qaf mengikut persepsi pensyarah dan pelajar. *Jurnal Penyelidikan Pendidikan Institut Perguruan Islam Selangor*, 10, 18-25.
- Ghazali Yusri Abd. Rahman, Rahimi Nik Muhammad, Parilah, M. Shah, Muhammad Arsyad, Abdul Majid & Wan Haslina Wah. (2012). Penggunaan bahan pembelajaran dalam kursus bahasa Arab. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 12 (1), 215-233.
- Ghazali Yusri Abd. Rahman, Rahimi, Nik Muhammad, Parilah M. Shah, Wan Haslina Wah & Ahmed Thalal Hassan (2012). Penggunaan Strategi belajar bersama

- rakan dalam kalangan pelajar kursus bahasa Arab di Universiti teknologi MARA (UiTM). *Asia Pasific Journal of Educators and Education*, 27, 37-50.
- Gordon, R. G. (2005). *Ethnologue: Language of the world* (15 ed. ed.). Dallas: SIL International.
- Gorjian, B., Pazhakh, A., & Naghizadeh, M. (2012). Comparative study of conjunctive adverbials (CAs) in native reseachers' (NR) and non native researches' (NNRs) experimental articles. *Advances in Asian Social Science*, 1(2), 224-227.
- Gorjian, B., Pazhakh, A., & Parang, K. (2012). An investigation on the effects of critical thinking (CT) instructions of Iranian EFL learners' descriptive writing: a case of gender study. *Advances in Asin Social Science*, 1(1), 114-118.
- Grabe, W. (1986). The transition from thery to practice in teaching reading. In F. Dublin, D. Eskey, & W. Grabe, *Teaching second language reading for academi purpose* (pp. 25-48).
- Gu, P. (2005). *Learning strategies: Prototypical core and dimensions of variation*. Retrieved from http://www.crie.org.nz/research_paper/Peter_GU.pdf
- Gu, Y. (2005). *Vocabulary learning srategies in Chinese EFL context*. singapore: Marshall Cavendish International Private Limited.
- Gu, Y. (2003). Fine brush and freehand: the vocabulary-learning art of two successful Chinese EFL leaners. *TESOL Quarterly*, 37, 73-104.
- Gu, Y., & Johnson, R. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2006). *Multivariate data analysis* (Ed. Ke 5 ed.). New Jersey: Prenctice-Hall International, Inc.
- Hamdan Hassan. (1985). *Peranan pendidikan Islam Masjid Muhammadi Kota Bharu pada permulaan abad ke-2 Masihi*. Kuala Lumpur: Jabatan Pengajian Melayu, Universiti Malaya.
- Hamzah Hasan (1997). *Perbandingan Pengajaran Bahasa Arab Tinggi dan BAK: Satu Kajian Kes di Sek. Men. Arab*. Disertasi Sarjana: Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Harlech-Jones, B. (1983). ESL proficieency and a word-frequency count. *English language Teaching Journal* 37, 62-70.

- Hartmann, R. K. (1983). *Lexicography: Principles and Practice*. London: Academic Press.
- Hasan Basri Awang Mat Dahan (1994). TadrÊs al-mufradat al-'arabiyyah li al-Īalabat fi al-madÉris al-thanawiyyah. *Majalah Pengajian Arab*, 4.
- Hasan Basri Awang Mat Dahan (2002). *Language testing: The construction and validation*. Kuala Lumpur: University of Malaya Press.
- Hasan Basri Awang Mat Dahan (2005). Tradisi ke inovasi dalam pengajaran bahasa Arab di Malaysia: Di lema pelaksanaannya. *Pedagogi Merentas Kurikulum*, 68-78.
- Hayati, M. (2010). Notes on teaching English pronunciation to EFL learners: A case of Iranian high school students. *English Language Teaching* 3, 121-126.
- Haynes, M. (1984). patterns and perils of guessing in second language reading. In M. T. Huckins, M. M. Haynes, & J. Coady, *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 46-64). Norwood, N.J: Ablex.
- Healey, J. F., Earl, B., & Frued, H. (1997). *Explaining social issues*. London: Pine Forge Press.
- Hinton, P. R., Brownlow, B., McMurray, I. & Cozens, B. (2004). *SPSS explained*. London: Routledge.
- Hirsh, D & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure?. *Reading in a Foreign Language*, 8, 689-696.
- Ho, Y. (2003). Audiotaped dialogue journals: An alternative form of speaking practice. *ELT Journal*, 57, 269- 277.
- Hsien-jen, C. (2001). *The effects of dictionary use on the vocabulary learning strategies used by language learners of Spanish*. University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Huckin, T., & Bloch, J. (1993). Strategies for inferring word meaning in context: A cognitive model. In T. Huckin, M. M. Haynes, & J. Coady, *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 153-176). Norwood, N.J: Ablex.
- Hulstijn, J. H. (1993). When do the foreign language readers look up the meanings of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. *Modern Language Journal*, 77, 139-147.

- Hunt, A., & Beglar, D. (2002). Current research and practice in teaching vocabulary. Dlm. J. C. Richards, & W. A. Renandya. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. (pp. 258-266). New York: Cambridge University Press.
- Hunt, A., & Belglar, D. (2005). A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 17, 1-31.
- Husam al-Din, Karim Zaki (1985). *Uÿÿl Turÿÿhiyyah fi 'Ilm al-Lughah*. Kaherah: Maktabah al-Angelo al-Mesriyyah.
- Ibn 'Aqil, Baha al-Din Abdullah. (1990). *Syarh Ibn 'Aqil*. Beirut: Dar al-Khayr.
- Ibn Hisyam, Jama al-Din Yusuf. (1997). *Awdah al- Masalik ila Alfiyyah ibn Malik*. Beirut: Dar al-Kutub al- Ilmiyyah.
- Ibn Jinniy, Abu Fattah Uthman. (2006). *al-Khaÿÿis*. (M. A. al-Najar, Ed.) Kaherah: al-Haiat al-Misriyyah li Qashur al-Thaqafah.
- Irma Martiny Md Yasim. (2012). *Hubungan strategi pembelajaran kosa kata dengan tahap penguasaan kosa kata pelajar*. Bangi: Kertas Projek Sarjana Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Ishak Mohd Rejab (1993). Masalah pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab di Malaysia. Dlm. A. R. Ismail, *Pendidikan Islam di Malaysia* (pp. 225-245). Bangi: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Izzetin Kok & Orkun Kanbay (2011). An experimental study on the vocabulary level and vocabulary consolidation strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15. 891-894
- JAPIM. (2003a). *Pendedahan kurikulum semakan bahasa Arab di sekolah menengah*. Kuala Lumpur.
- JAKIM. (2003b). *Keperihalan dasar dan prinsip kurikulum semakan tahun 2003 Pendidikan Islam dan Bahasa Arab KBSR/ KBSM*. Kuala Lumpur: KPM.
- Jassem Ali, J. (2000). *Study on Second language learners of Arabic: An Error analysis Approach*. Kuala Lumpur: A. S Noordeen.
- John, R., & Carol, A. C. (2001). A framework for second language vocabulary assessment. *language Testing*, 18(1), 1-32.

- Jusoh Kadir (1995). *Teaching Arabic Grammar to the National Secondary School Students in Malaysia: Methods and Approaches*. UK: Tesis Sarjana, University of Leeds.
- Joyce, Bruce R. & Well, Marsha. (1996). *Models of Teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kafipour, R. (2010). *Vocabulary learning strategies, vocabulary knowledge and reading comprehension of EFL undergraduate students in Iran*. Serdang, UPM: PhD Thesis.
- Kamarul Shukri Mat Teh (2009). *Penggunaan strategi pembelajaran bahasa Arab dalam kalangan pelajar sekolah menengah agama*. Tesis Ph.D: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Kamarulzaman Abdul Ghani (2010). *Kebolehbacaan buku teks Bahasa Arab Tinggi Tingkatan empat Sekolah Menengah Kebangsaan Agama*. Kuala Lumpur: Tesis PhD, Universiti Malaya.
- Kamarulzaman Abdul Ghani (2011). Kebolehbacaan buku teks Bahasa Arab Tinggi berasaskan ujian klot dalam kalangan pelajar di SMKA. *GEMA Online Journal of Language Studies*, Vol. 11(2), pp. 53-66
- Kamarulzaman Abdul Ghani (1998). *al-Lughat al-'Arabiyyat wa al-lughat al-Maliziyyah min al-nahiat al-sawtiyyah wa al-sharfiyyah: Dirasah wasfiyyah taqabuliyyah*. Cairo: Fakulti Dar al-Ulum, Cairo University.
- Kamarulzaman Abdul Ghani (2002). Pembelajaran bahasa Arab di kalangan orang dewasa: satu tinjauan di UIAM. *Proceedings of ICEFA*, (pp. 76-88).
- Kamilah Mohamad (2000). *Persepsi pelajar terhadap pendekatan pengajaran di sekolah pondok: Kajian kes di Sekolah Pondok al-Diniyyah al-Badriyyah Pasir Tumbuh, Kota Bharu, Kelantan*. Bangi: Tesis Sarjana, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Kasih Abu Bakar, Hakim Zainal, Maheram Ahmad & Md. Nor Abdullah (2011). The empowerment of postgraduate students in Arabic. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 18, pp. 481-490.
- Kayaoglu, M. (1997). *An investigation of the learning strategies of Turkish EFL and ESL adult learners and the relationship between their beliefs about different aspects of language learning and their strategy use*. UK: Thesis PhD, University of Bristol.

- Kementerian Pendidikan Malaysia (1994, April 23-24). Metodologi pengajaran Bahasa Arab di sekolah menengah. *Kertas kerja seminar metodologi bahasa Arab peringkat kebangsaan*.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2002e). *Sukatan pelajaran Bahasa Arab Komunikasi*. Kuala Lumpur: Jabatan Pendidikan Islam dan Moral.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2002f). *Sukatan pelajaran Bahasa Arab Tinggi KBSM*. Kuala Lumpur: Jabatan Pendidikan Islam dan Moral.
- Kerlinger, R. E., & Pendhazur, E. J. (1973). *Multiple Regression in Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Khatib, M., Hassanzadeh, M., & Razaei, S. (2011). Vocabulary Learning Strategies of Iranian upper- Intermediate EFL Learners. *International Education Studies*, 144-152.
- Kholood, S. & Schmitt, N. (2012). Difficulties with vocabulary word form: The case of Arabic ESL learners. *Science Direct*, 40, 24-36.
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: the effect on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *Modern Language Journal*, 78(3), 285-299.
- Kojic-Sabo, I., & Lightbown, P. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *Modern Language Journal*, 83, 176-92.
- Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research ctivities. *Educational and Psychological*, 3(30), 607-610.
- Kucera, H., & Francis, W. (1967). *A computational analysis of present-day American English*. Providence, RI: Brown University Press.
- Landau, J. M. (1959). *A Word Count of Modern Arabic Prose*. New York: American Council of Learned Societies.
- Laufer, B. (1997a). The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know and words you can't guess. In J. Coady, & T. Huckin, *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy* (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt, & M. Carthy, *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp. 140-155).

- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a school language: same or different? *Applied Linguistics*, 19, 225-271.
- Laufer, B. (2009). Second Language Vocabulary Acquisition from Language Input and from Form-Focused Activities. *Language Teaching*, 42(2), 341-354.
- Laufer, B., & Hadar, L. (1997). Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual, and “bilingualized” dictionaries in the comprehension and production of new words. *Modern Language Journal*, 81, 189-196.
- Laufer, B. & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16, 307-322.
- Law Bik Yuk, S. (2003). *Vocabulary learning strategies: a case study of form four students in a Chinese medium secondary school*. university of Hong Kong, hong Kong: tesis Sarjana.
- Lawson, M., & Hogben, D. (1996). The vocabulary learning strategies of foreign language students. *Language Learning*, 46(1), 101-135.
- Lessard-Clouston, M. (1997). *Language learning strategies: An overview for L2 TEACHERS*. Nishinomiya, Japan: Kwansei Gakuin University.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York: Harper& Row.
- Lewis, R. L. (2000). Specifying architectures for language processing: process, control, and memory in parsing and interpretation. Dlm M. Crocker, M. Pickering & C Clifton, *Architectures and Mechanisms for Language Processing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Li, G (2007). Home environment and second language acquisition: the importance of family capital. *British Journal of Sociology of Education*, 28 (3), 285-299
- Lio, Y. (2002). *A survey study of Taiwan EFL freshmans vocabulary learning strategies*. National Changhua University of Education, Taiwan: Unpublished MA Thesis.
- Lorge, I., & Chall, J. (1963). estimating the size of vocabularies of children and adults: An analysis of methodological issues. *Journal of Experimental Education*, 32(2), 147-157.
- Lorge, I., & Chall, J. (1963). Estimating the size of vocabularies of children and adults: An analysis of metodological issues. *Journal of Experimental Education*, 32(2), 147-157.

- Lutfiye Cengizhan (2011). Vocabulary learning strategies: a case of Edirne Anatolian high school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1870-1874
- Lynne, C. (2002). measuring vocabulary size in English as an additional language. *Language Teaching Research*, 6 (2), 145-173.
- Macaro, E. (2005, 12). *Fourteen features of a language learner strategy*. Retrieved from [http://www.crie.org.nz/research_paper?Ernesto_Macaro_WP\\$.pdf](http://www.crie.org.nz/research_paper?Ernesto_Macaro_WP$.pdf)
- MacIntyre, P. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 27(2), 185-195.
- Mahir Sya'ban, Abd. al-Bariy (2011). *Ta'lim al- Mufradat al-Lughawiyyah*. Oman: dar al-musirah li al- Nasyr wa al-tawzi'.
- Maqlatiy, Ibrahim. (1998). *Syarh Muthalatha Qutrub*. al-Jazair: Taba' bi mutabi' Hawmat.
- Marin-Marin, A. (2005). Extraversion and the use of vocabulary learning strategies among university EFL students in Mexico. Tesis PhD, University of Essex, Essex, United Kingdom.
- Maryam, Pakzadian (2012). The effect of L1 on learning new L2 vocabulary among intermediate proficiency level students. *Theory and Practice in Language Study*. Vol. 2 (6), 1147-1152.
- Marzuki Mahmood. (2003). Keberkesanan dan sambutan masyarakat terhadap pengajian Islam di Institusi pengajian Tinggi. Dlm. M. Suzalie, *Memahami Isu-Isu Pendidikan Islam di Malaysia* (pp. 179-196). Kuala Lumpur: Institut Kefahaman Islam Malaysia.
- Mat Noor Su (1998). *Keberkesanan kursus bahasa Arab Komunikasi di peringkat asas*. Kuala Lumpur: Disertasi sarjana, Universiti Malaya.
- Mat Taib Pa (2005). Dasar-dasar umum pengajaran bahasa Arab di Malaysia. Dlm. Mohd Rosdi Ismail & Mat Taib Pa, *Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab di Malaysia* (pp. 1-14). Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.
- Mat Taib Pa (2008). Isu-isu pengajaran bahasa dan kesusasteraan Arab di Institusi Pengajian Tinggi. *Prosiding Seminar Pengajaran Bahasa dan Kesusasteraan Arab di Institusi Pengajian Tinggi Malaysia*.
- Mazlan Abdul Aziz (1992). *Penggunaan bahan sastera dalam pengajaran bahasa Malaysia sekolah menengah atas: satu tinjauan di sekolah-sekolah menengah*

vokasional di Negeri Sembilan. Disertasi Sarjana Muda: Serdang, Universiti Putra Malaysia.

McCarthy (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman.

Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. Dlm. G. Brown, K. Malmkjaer, & J. Williams, *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 35-53). Cambridge: Cambridge University Press.

Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. Dlm. K. M. G. Brown, & J. William, *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 35-53). Cambridge: Cambridge University Press.

Meredith L. Rowe. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*. 35, 185–205

Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13, 241-256.

Michele, L. C. (1999). *Vocabulary Learning Strategies of ESL learners*. Kuala Lumpur: Tesis Sarjana, Universiti Malaya.

Michale, J. L & Donald, H. (1996). The vocabulary learning strategies of foreign language students. *Language Learning* 46 (1), 101-135

Miller, J.L & Eimas, P. D. (1995). Speech perception: From signal to word. *Annual Review of Psychology*, 46, 467-492.

Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters

Misnan Jemali (1999). *Hubungan antara gaya pembelajaran dengan pencapaian bahasa Arab Komunikasi sekolah menengah rendah di Negeri Perak*. Universiti Kebangsaan Malaysia: Projek Penyelidikan Sarjana.

Moeser, S.D. & Bregman, A.S. (1973). Imagery and language acquisition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 12, 91-98.

Mohamad Nasir Omar (1996). *Pengajaran Bahasa Arab kepada Pelajar-Pelajar Peringkat Pemulaandi Pusat Matrikulasi Universiti Islam Antarabangsa Malaysia*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.

- Mohamed Amin Embi (1996). *Language learning strategies employed by secondary school students learning English as a foreign language in Malaysia*. Tesis Ph.D: University of Leeds.
- Mohammad Alipour, Bahman, G., & Iman, Z. (2012). The effects of songs on EFL leaners' vocabulary recall and retention: the case of gender. *World Sciens publisher, 1*(2), 140-143.
- Mohammad Tajuddin Sidek (2000). *Penggunaan dan permasalahan alat bantu mengajar di kalangan guru Pendidikan Islam: Satu tinjauan di sekolah-sekolah menengah daerah Batang Padang, Perak Darul ridzuan*. Universiti Kebangsaan Malaysia Bangi: Tesis sarjana.
- Mohd Ali Tuah (1988). *Tadris al-qiraat fi jami'ah al-islamiyyah al-'alamiyyah*. Scotland: Tesis sarjana, St Andrew University.
- Mohd Majid Konting (1990). *Kaedah penyelidikan pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mohd Majid Konting (2005). *Kaedah Penyelidikan pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mohd Nazali Abu Bakar (1999). Strategi pembelajaran bahasa Melayu di kalangan pelajar Tingkatan 4: Satu tinjauan. Latiahn Ilmiah, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Mohd Razali Yaacob (1998). *Status teknik drama dalam pengajaran bahasa Melayu di kalangan guru lepasan kursus lanjutan 14 minggu pendidikan bahasa Malaysia di Institut bahasa*. Disertasi Sarjana: Kuala Lumpur, Universiti Malaya.
- Mohd Sahandri, G. H., Reza, K., & Saifuddin Kumar, A. (2009). Vocabulary learning strategies of Iranian undergraduate EFL students and its relation to their vocabulary size. *European Journal of Social Sciences, 11*(1), 39-50.
- Mohd Zuhir Abd Rahman (2005). *Penilaian dalam pembelajaran: satu kajian buku teks KBSM Bahasa Arab Komunikasi*. Kuala Lumpur: Disertasi Sarjana Universiti Malaya.
- Mowafak Abdullah, Raja Mohd Fauzi, Raja Musa & Mohamed Amin Embi (1999). The acquisition of Arabic reading skills among religious school students: A pilot sudy. *Jurnal Pendidikan, 24*, 108-123.

- Mufidah Abd Razak & Muhammad Baqir Yaaqub (2013). *Fa'aliyaah Īariqat al-kalimat al-miftaĪiyyat fi iktisĒb al-muradĒt al- 'Arabiyyah*. IIUM Press.
- Muhammad Marwan Ismail & Wan Moharani Mohammad (2008). *Kajian Tatabahasa Arab : Dahulu dan Sekarang*. Nilai: Universiti Sains Islam Malaysia.
- Muhammad Marwan Ismail & Wan Moharani Mohammad (2009). *Kajian Semantik dan Mu'jam 'Arabi*. Nilai: Universiti Sains Islam Malaysia.
- Muhammad Nasir Omar (1996). *Pengajaran bahasa Arab kepada pelajar-pelajar Peringkat Permulaan di Pusat Matrikulasi Universiti Islam Antarabangsa Malaysia*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Muhammad Rozman Abdullah (2003). *Pengajaran kosa kata bahasa Arab: satu kajian kes*. Disertasi Sarjana: Kuala Lumpur, Universiti Malaya.
- Murcia, U. (2007). Research on second vocabulary acquisition and learning. *IJES*, 2(7), vii-xvi.
- Mustafa Dollah (1994). *Penggunaan kamus al-Marbawi di kalangan pelajar tingkatan lima sekolah menengah agama di Negeri Sembilan*. Tesis Sarjana. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Muqattash, L. (1980). English language proficiency in Jordan: Educational sosioeconomic and others factors. *Foreign Language Annals*, 72: 7-31.
- Nakamura, T. (2002). *Vocabulary learning strategies: the case of japanese leaners of English*. Kyoto: KyotoShobo.
- Nakayama, S. (1995). *Language Learning Strategies use by University Students of Japanese in the United States*. Texas: Disertasi PhD, University of Texas.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Heinle and Heinle.
- Nation, P. (2004). Vocabulary learning and intensive reading. *EA Journal*, 20-29.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (1993). Using dictionaries to estimate vocabulary size: essential but rarely followed procedures. *Language testing* 10, 27-40.
- Nation, P. (2008). *Teaching vocabulary: strategies and techniques*. Boston: Heinle.

- Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. Shemitt, & M. McCarthy, *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P., & Gu, P. (2007). *Focus on vocabulary*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.
- Nation, P., & Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.
- Newman, R. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory into Practice* 41(2), 132-138.
- Newman, W. (2003). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (5th ed.). U.S.A: Pearson Education, Inc.
- Naginder Kaur. (2004). Role play: The relationship between self-concept and learner participation in an experiential learning process. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*. Vol. 1(1), 85-110.
- Naginder Kaur (2013). The Need for autonomy vocabulary learners in the Malaysian ESL classroom. *GEMA Online Journal of Language studies*. Vol. 13(3), 7-16.
- Nielsen, B. (2007). A review of research into vocabulary learning and acquisition.
- Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff (1998). Bahasa Arab untuk kemahiran komunikasi: satu kajian tentang pelaksanaannya dan cabaran pengajaran dan pembelajaran di abad ke 21. *Prosiding Seminar Isu-Isu Pendidikan Negara*. Bangi: Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff (2005). *Penilaian Kemahiran Mendengar dalam kurikulum Bahasa Arab Komunikasi di sekolah-sekolah agama kerajaan negeri*. Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi: Tesis PhD.
- Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff & Kamarulzaman Abdul Ghani (1999). *Faktor-faktor yang mempengaruhi keberkesanan penguasaan kemahiran kefahaman bacaan bahasa Arab di kalangan pelajar-pelajar sekolah menengah agama: kajian di Negeri Kelantan*. Bangi: Laporan Projek. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Noldy, Nancy E., Stelmack, Robert M., Campbell, Kenneth B. (1990). Event-related potentials and recognition memory for pictures and words: The effects of intentional and incidental learning. *Psychophysiology*. Jilid 27 (4), 417-428.

- Norbert, S., Diane, S., & Caroline, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18(1), 55-88.
- Norhayuza, Mohamad (2001). penggunaan Peta Semantik dalam pengajaran kosa kata bahasa Arab. Tesis Sarjana, Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Norma Mohamad (2002). *Penggunaan kamus Arab-Melayu di kalangan pelajar sekolah menengah*. Disertasi Sarjana: Kuala Lumpur, Universiti Malaya.
- Norzanita Othman (2009). *Measuring the vocabulary size of UUM undergraduate students*. Paper presented at 2nd International Conference ILLANS 2009. Issues in Language Teaching and Learning amongst Non-native Speakers: Language Competence and Performance: Shah Alam, Malaysia.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology for the nineties*. Singapura: SEAMEO Regional Language Centre.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. New York: Heinle & Heinle Publishers
- Nurazan Mohamad Raoyan (2004). *Strategi pembelajaran bahasa dalam pembelajaran bahasa Arab: Kajian di KUSZA*. Disertasi Sarjana: Uiversiti Kebangsaan Malaysia.
- Nurul Huda Usman (2009). *Muqarrar ta'lim al-lughat al-'arabiah li natiqin ni ghayriha madkhal taqwimi*. Gombak: IIUM Press.
- Nurweni, A. (1995). *The English vocabulary knowledge of first-year students at an Indonesian university*. Victoria Univeristy of Wellington, New Zealand: Unpublished MA thesis.
- Nurweni, A., & Read, J. (1999). The English vocabulary knowledge of Indonesia university student. *English for Spefific Purpose* 18, 161-175.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.
- Nyikos, M., & Fan, M. (2007). A riview of vocabulary learning strategies: focus on language proficiency and learner vocive. In A. Cohen, & E. Macaro, *Language learning strategies: thirty years of research and practice* (pp. 251-274).
- O' Malley, M., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- O' Malley, M., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Russo, R., & Kupper, L. (1985b). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21-46.
- Ohta, A. S., & Nakaone, T. (2004). When students ask questions: Teacher and peer answers in the foreign language classroom. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 42(3), 217-237.
- O'Malley, M., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Russo, R., & Kupper, L. (1985a). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557-584.
- Osman Khalid (1990). Ta'lim al-lughah al-'arabiyyah fi jami'ah al-mahaliyyah: Qadiyyah al-jamiah al-qataniyyah. *Seminar Peningkatan Pengajaran Bahasa Arab*. Kuala Lumpur : Universiti Islam Antarabangsa Malaysia.
- Othman Mohamed (2001). *Penulisan Tesis dalam bidang sains sosial*. Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Newbury House.
- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal* 73, 292-300.
- Oxford, R., & Ehrman, M. (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 359-385.
- Paivio, A. & Desrochers, A. (1979). Effects of an imagery mnemonic on second language recall and comprehension. *Canadian Journal of Psychology* (33), 17-28.
- Paivio, A. & Desrochers, A. (1980). A dual-coding approach to bilingual memory. *Canadian Journal of Psychology* (34), 390-401.
- Paivio, A. & Desrochers, A. (1981). Mnemonic techniques in second-language learning. *Journal of Educational Psychology*, 73 (6), 780-795.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. NSW: Allen & Unwin.
- Pan, X. Q. (2003). To break through the barrier of vocabulary by skillfully using memory strategies. *Journal of Hangzhou Teachers College*, 2(3), 100-101.

- Pansy Amirthamalar, K. (2006). *Learning Vocabulary in English as a Second Language by Adult*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Papathanasiou, E. (2009). An investigation of two ways of presenting vocabulary. *ELT Journal*, 63(4), 33-322.
- Paribakht, T., & Wesche, M. B. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11, 9-29.
- Paul Chi, H. L. (2009). Investigation the most frequently used and most useful vocabulary language learning strategies among Chinese EFL postsecondary student in Hong Kong. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6 (1), 77-87.
- Piaget, J. (1971). *Psychology and epistemology*. New York: Penguin Books. Middlesex.
- Punithavalli, K. M. (2003). *Strategi pembelajaran bahasa oleh pelajar-pelajar menengah rendah dalam mempelajari bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua*. Tesis Sarjana: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Pulido, D. (2009). How involved are American L2 learners of Spanish in lexical input processing tasks during reading?. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(1), 31-58
- Quinn, G. (1968). *The English Vocabulary of some Indonesian University entrants*. Salatiga, Indonesia: IKIP Kristen Satya Wajana.
- Rahim Ramly (2009). Penguasaan Perbendaharaan Kata bahasa Arab dalam kalangan murid sekolah Kebangsaan Menerusi Program j-QAF: Satu Kajian Kes. *Wacana Pendidikan Islam (peringkat Nusantara) siri ke-7* (pp. 579-588). Bangi: Universiti kebangsaan Malaysia.
- Raja Mohd Fauzi Raja Musa, Mowafak Abdullah & Mohamed Amin Embi (1999). *The acquisition of Arabic reading skills among religious secondary school students*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Ramin Rahimy & Kiana Shams (2012). An investigation of the effectiveness of vocabulary learning strategies on Iranian EFL learners' vocabulary test score. *Canadian Center of Science and Education*. 5 (5), 141-152.

- Ranalli, J. (2003). *The Treatment Of Key Vocabulary Learning Strategies In Current ELT Coursebook: Repetition, Resource Use, Recording*. Tesis MA. University of Birmingham, Birmingham, United Kingdom.
- Ranjit Kaur, G. S., & Mohamed Amin Embi (2007). Learner autonomy through computer mediated communication (CMC). *Jurnal Teknologi*, 46 (E), 99-112.
- Ravid, D., & Schiff, R. (2006). Roots and patterns in Hebrew language development: Evidence from written morphological analogies. *Reading and Writing*, 789-818.
- Rhee, C., & Pintrich, P. R. (2004). teaching to facilitate self-regulated learning. In O. S. Tan, A. Chang, & J. Ee, *Thinking About Thinking* (pp. 31-47). Singapore: McGraw Hill Education.
- Roeck, D., & al-Fares. (2000). A Morphologically sensitive clustering algorithm for identifying Arabic roots. *Proceedings of the 38th Annual Meeting of the ACL*, (pp. 199-206). Hong Kong.
- Rosemala Ismail. (2008). *Factors affecting less proficient ESL learners' use of strategies for language and content area learning*. Unpublished PhD. thesis. Faculty of Modern Languages, Universiti Putra Malaysia Serdang.
- Rosnani Hasyim (1996). *Education dualism in Malaysia: Implication for theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosni Samah (2009). *Isu Pembelajaran bahasa Arab di Malaysia*. Nilai: Universiti Sains Islam Malaysia.
- Rosni Samah (2009). Pendekatan Pengajaran Kosa Kata Bahasa Arab di Peringkat Sekolah Menengah: Kajian Kepada Guru Bahasa Arab di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama Kuala Lumpur (SMKAKL).
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly* 9, 41-51.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden, & J. Rubin, *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Rubin, J., Chamot, A., Harris, V., & Anderson, N. (2007). Intervening the use of strategies. In Cohen, & E. Macaro, *Language Learning Strategies: Thirty years of research ang practice* (pp. 141-160).

- Ryding, K. (2006). Teaching Arabic in the United State. Dlm. K. Wahba, Z. Taha, & L. England, *Handbook for Arabic Language teaching profesionalis in the 21th century* (pp. 13-20). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saede Zokaee, Elaheh Zaferanieh, Mahdiah Naseri. (2012). On the impacts of perceptual learning style and gender on Iranian under graduate EFL learner's choice of vocabulary learning strategies. *English Language Teaching*, Vol. 5(9), 138-143.
- Sahbazian, S. (2004). *Perceived vocabulary learning strategies of Turkish University students*. Unpublished PhD Thesis. Oklahoma state University, USA:.
- Saifuddin Hussin (2002). *Penguasaan perbendaharaan kata bahasa Arab di kalangan pelajar tingkatan tiga: Satu kajian kes di sekolah Menengah Kebangsaan (Agama) Negeri Melaka*. Disertasi Sarjana. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Sanaoui, R. (1995). Adults leaners' approaches to learning vocabulary in second languages. *Modern Language Journal*, 79, 15-28
- Sang, Mok Soon (1991). *Pedagogi 2: Strategi pengajaran dan pengajaran mikro*. kuala Lumpur: Kumpulan Budiman Sdn. Bhd.
- Sarani, A., & Kafipour, R. (2008). *The relationship between extraversion/introversion tendencies of Iranian BA student's of English and their English oral reproduction*. Muenchen: Lincom GmbH.
- Sagarra, N., & Alba, M. (2006). The key Is in the keyword: L2 vocabulary learning methods with beginning learners of Spanish. *Modern Language Journal*, 90(2), 228-24.
- Saville-Troike, M. (1984). What really matter in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly*, 18, 199-219.
- Scharle, A., & Szabo, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge Press University.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. Dlm. N. Schmitt, & M. McCarthy, *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press .

- Schmitt, N., & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary Descriptive, Aquisition and Pedagogy: Cambridge language Teaching Library*. Cambridge: Cambridge University Press .
- Scholfield, P. (1999). Dictionary use in reception. *International Journal of Lexicography*, 12 (1), 13-34.
- Scholfield, P. J. (1982). The role of bilingual dictionaries in ESL/ EFL: a positive view. *RELC Guideline*, 4 (1), 84-98.
- Seal, B. D. (1991). Vocabulary learning and teaching. Dlm. M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 296-311). USA: Henlei and Henlei Publishers.
- Sekaran, U. (1992). *Research methods for business: a skala building approach* (Ed. Ke 2 ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Seliger, H. W., & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Serey, Tanyer & Yusuf Ozturk. (2014). Pre-service English teachers' vocabulary learning strategt use and vocabulary size: A cross sectional evaluation. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 5 (1), pp. 37-45.
- Service, E. (1992). Phonology, working memory, and foreign-language learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology: Human Experimental Psychology*, 45A(1), 21-50.
- Seyed Ali Rezvani Kalajahi & Bahar, Pourshahian (2012). Vocabulary learning strategies and vocabulary size of ELT students at EMU in Northern Cyprus. *Canadian Center of Science and`Education*.5 (4), 138-149
- Shahbazian, S. (2004). *Perceived vocabulary learning strategy of Turkish university student*. oklahoma State University, USA: Ph.D Thesis tidak dierbitkan.
- Shcady, N. (2011). Parents' education, mothers' vocabulary, and cognitive development in early childhood: longitudinal evidence form Ecuador. *American Journal of Public Health*, vol. 101 (12), 2299-2307.
- Sheorey, R. (1999). An examination of language learning strategy use in the setting of an indigenized variety of English . *System* 27, 173-190.

- Siti Hawa Mohd Nawawi (2005). Perbandingan Pencapaian dan Sikap Pelajar dengan Tahap Pengetahuan Sedia Ada dalam Kajian Rekaan Seni Visual. Tesis Sarjana, tidak diterbitkan. Tanjong Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris
- Smith, B. (1987). Arabic speakers. Dlm. M. Swan, & B. Smith, *Leaner English: A Teacher's Guide to Interference and other Problems* (pp. 144-157). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sohair Abdel Moneim Sery (1990). *Satu tinjauan tentang masalah-masalah pengajaran mata pelajaran bahasa Arab di sekolah-sekolah menengah agama di Malaysia*. Projek Penyelidikan Sarjana. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Sokmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. Dlm. N. Schmitt, & M. McCarthy, *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy* (pp. 237-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Staehr, L. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36(2), 139-152.
- Stoffer, I. (1995). *University language students' choice of vocabulary learning strategies as related to individual difference variables*. Alabama: Unpublished doctoral dissertation, University of Alabama.
- Suraya Zainal Abidin (2007). *Vocabulary Learning Strategies of ESL Leaners*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Swain, M., & Carroll, S. (1987). The immersion observation study. Dlm. B. Harley, P. Allen, J. cummins, & M. Swain, *The development of bilingual proficiency: Final report 2*.
- Syakirah Mohd Razman (2004). *Penggunaan kamus dalam pembelajaran BAK: satu tinjauan di kalangan pelajar tingkatan tiga di empat buah sekolah SMKA*. Kertas projek sarjana . Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Ed. ke-4. Boston: Allyn and Bacon.
- Takac, V. P. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Talib Samad (1992). *Syed Syeikh al-Hadi: Sasterawan Progresif Melayu*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

- Tamada, Y. (1997). The review of students related to language learning strategies. *ERIC Document Reproduction Service* , No. Ed 404 857.
- Tarmizi Ahmad (1997). *Pengajaran dan Pembelajaran kemahiran bertutur bahasa Arab: satu kajian kes di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama*. Kuala Lumpur: Disertasi Sarjana Bahasa Moden, universiti Malaya.
- Tengku Intan Suzila Tengku Sharif, Mohd Yusri Mohamad Noor, & Harlina Yunus (2008). Vocabulary knowledge: Students' profiling. *Voice of Academia (Special Edition)*. Vol. 3, 27-39.
- Tinkham, T. (1993). The effect of semantic Clustering on the learning of second langugae vocabulary. *System*, 21, 371-380.
- Tinutda, K., & Waraporn, S. (2011). Vocabulary Learning Strategies Employed by Undergraduate Students and its Relationship to Their vocabulary Knowledge. *The 3rd Intenational Coference on Humanities and Social Sciences*. Songkla University: Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University.
- Tod, L. (1994). *Madkhal ila Ilm al-Lughah: Tarjamah Mustafa Zaki al-Tuniy*. Kaherah: al-Haiat al-Mesriyyah al-'ammah li al-kitab.
- Tomoko Yabukoshi & Osamu Takeuchi (2009). Language learning strategies used by lower secondary school learners in a Japanese EFL context. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 9 (2), 136-172.
- Tu'aymah, Rusydi Ahmad (1982). *al- Usus al-mu'jamiyyah wa al-thaqafiyyah li ta'lim al-lughah al-'arabiyyah li ghayr al-natiqin biha*. Mekah: Universiti Umm al-Qura.
- Tu'aymah, Rusydi Ahmad (1986). *al-marja' fi ta'lÊm al-lughah li nÊliqÊn bi lughah ukhrÊ*. Mekah: jami'ah Ummu al-Qurra.
- Tu'aymah, Rusydi Ahmad (1989). *Ta'allum al-'arabiyyat li ghayr al-nÊliqÊn bihÊ*. Ribat: ISISCO.
- Tu'aymah, Rusydi Ahmad (1998). *ManÊhij tadrÊs al-lughah al-'arabiah bi ta'lÊm al-asÊsÊ*. Kaherah: Dar al-Fikr.
- Tu'aymah, Rusydi Ahmad & al-Sya'bi, Muhammad 'ala al-Din (2006). *Ta'lim al-Qiraat wa al-Adab: istiratijiyyah mukhtalifah li Jumhur Munawi'ah*. Kaherah: Dar al-fikr al-'arabiy.

- Tuluhong (2006). Vocabulary learning strategies of Malaysian Chinese ESL tertiary learners. Tesis Sarjana. Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Van Hell, J.G. & Candia Mahn, A. (1997). Keyword mnemonics versus rote rehearsal: learning concrete and abstract foreignwords by experienced and inexperienced learners. *Language Learning*, 47 (3), 507-546.
- VanPatten, B. (1996). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, mass: Harvard University Press.
- Wan Abdul Hayyi Wan Omar, Khoirun Nisak Mat Saad & Majdan Paharal Radzi (2012). Masalah Pengajaran Kosa kata Arab dan Beberapa Cadangan Penyelesaian. Dlm. Kamarul Shukri Mat Teh, A. H. Zulazhan, N. Mohd Shahrizal, & M. R. Nurazan, *Dinamika Pendidikan Bahasa Arab: menelusuri Inovasi Profesionalisme Keguruan* (pp. 73-84). Kuala Terengganu: Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin.
- Wan Bukhari Wan Adnan (2005). *Maklum balas pelajar terhadap penggunaan buku teks bahasa Arab Komunikasi tingkatan satu*. Kertas Projek Sarjana. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Wan Moharani Mohammad, Badrul Munir Muhammad Nur, Radziah Ismail, Nabilah Yusof, Nazifah Mat Shaid & Afizzjah Artini Jusoh (2005). *Kesukaran Pelajar berinteraksi dengan al-ma'ajim al-arabiyah dan cara-cara mengatasinya*. Laporan Penyelidikan. Kuala Lumpur: Kolej Universiti Islam Malaysia (tidak diterbitkan).
- Wan Mohd Abrisam Wan Ahmad (2002). *Tinjauan sikap pelajar terhadap mata pelajaran Bahasa Arab Komunikasi di sekolah-sekolah daerah Machang, Kelantan*. Projek Penyelidikan Sarjana. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Wan Mohd Rahim Wan Yusoff (2011). *Penguasaan Pelajar tahun akhir Fakulti Pengajian Islam Universiti Kebangsaan Malaysia dalam ilmu nahu*. Disertasi Sarjana. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Wan Nazri Wan Mohd Salleh (2006). *Vocabulary Learning Strategies of Good and Poor ESL Learners*. Kuala Lumpur: Universiti of Malaya.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: the effect of reading and writing on word knowledge. *SSLA*, 27, 33-52.

- Wenden, A. L. (1987). Conceptual background and utility. In A. Wenden, & J. Rubin, *Learner strategies in language learning* (pp. 3-14). New York: Prentice Hall.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning* 50 (2), 203-243.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolf, R. M. (1997). Questionnaire. In J. Keeves, *Educational research methodology and measurement: an international handbook* (Ed. ke-2 ed., pp. 422-427). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Wu, Lin-Fang. (2004). The Effects of Family Background on Foreign Language Proficiency. *Studies in English Language and Literature*, 13: 65-71.
- Wu, Lin-Fang. (2013). A study of factors affecting college students' use of ESL vocabulary learning strategies. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (19), 202-208
- Xu Yan (2009). An investigation of Chinese EFL students' vocabulary learning strategies. *Kertas Projek Sarjana*. Universiti Malaya.
- Yoshida, R. (2008). Learners' perception of corrective feedback in pair work. *Foreign Language Annals* 41(3), 525-541.
- Young, M. (1996). *Listening comprehension strategies used by university level Chinese students learning English as a second language*. UK: Tesis PhD, University of Essex.
- Yu, S. (2000). *Understanding the use of vocabulary learning strategy from socio-cultural perspectives: A comparative study of Japaness, Korean and Taiwanese EFL learners*. National Chiagi University, Taiwan: tesis PhD tidak diterbitkan.
- Yusof Mat. (1995). *Dictionary Use in the teaching of English*. Disertasi Sarjana: Kuala Lumpur, Universiti Malaya.
- Zahriah Hussin. (2011). *Perbandingan pengajaran dan pembelajaran perbendaharaan kata bahasa Arab mengikut kluster semantik dan kluster bebas*. Tesis sarjana: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Zainur Rijal Abdul Razak & Rosni Samah (2007). *Kesan bahasa Arab dalam peradaban Melayu di Malaysia*. Nilai: Universiti Sains Islam Malaysia.

- Zaira Abu Hassan Shaari (2008). *Peer interaction and meaning construction among ESL learners in comprehending texts in 2nd language context*. Unpublished Ph.D. thesis. Faculty of Modern Languages, Universiti Putra Malaysia, Serdang
- Zamri Mahamod (2004). *Strategi pembelajaran bahasa Melayu di kalangan pelajar sekolah menengah rendah*. Tesis Ph.D: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Zarafshan, M. (2002). *Effects of attitude and motivation on the use of language learning strategies of Iranian EFL university students*. Unpublished Master thesis: Shiraz Azad University, Iran.
- Zawawi Ismail & Muhammad Azhar Zailani (2005). Pendekatan komunikatif di dalam pendidikan bahasa Arab di Malaysia. Dlm. Zawawi Ismail & Mohd Sukki Othman, *Pendidikan Bahasa Arab di Malaysia: Cabaran & Inovasi* (pp. 16-47). Bangi: Minda Imtiyaz Publications.
- Zawawi Ismail, Mohd Sukki Othman & Abd. Raof Hassan (2005). Masalah Pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab di Malaysia. Dlm. Zawawi Ismail & Mohd Sukki Othman, *Pendidikan Bahasa Arab di Malaysia: Cabaran & Inovasi* (pp. 96-113). Bangi: Minda Imtiyaz Publications.
- Zhang, B. (2009). FL Vocabulary learning of undergraduate English majors in western China: perspective, strategy use and vocabulary size. *English language Teaching*, 185.
- Zhang, Y., Wu, L., Wei, G., & Wang, S. (2011). A novel algorithm for all pairs shortest part problem based on matrix multiplication and pulse coupled neural network. *Digital Signal Processing*, 21(4), 517-521.
- Zohreh Eslami Rasekh & Reza Ranjbary (2003). Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *Teaching English as A Second Language or Foreign Language*, 7 (2).
- Zulqarnain Mohammad & Zamri Ariffin (1990). *Pengajaran Kesusasteraan Arab: Masalah dan Cabaran*. Bangi: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.

